DOCUMENT RESUME

ED 391 263 EC 304 460

AUTHOR Vernersson, Inga-Lill
TITLE Speciallararens Kunskaper Och Kompetens: Intervjuer med tio speciallarare (The Special Teacher's Knowledge and Competence: Interviews with Ten Special Teachers).
INSTITUTION Linkoping Univ. (Sweden). Dept. of Education and Psychology.
REPORT NO ISBN-91-7871-596-2; ISSN-0282-4957; LiU-PEK-R-186
PUB DATE Sep 95
NOTE 105p.; Thesis, Linkopings Universitet.
PUB TYPE Dissertations/Theses - Doctoral Dissertations (041)
LANGUAGE Swedish

EDRS PRICE MF01/PC05 Plus Postage.
DESCRIPTORS Career Choice; *Disabilities; Educational Objectives; Educational Philosophy; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Interpersonal Competence; Interviews; *Knowledge Level; Qualitative Research; Self Evaluation (Individuals); Special Education; *Special Education Teachers; *Teacher Attitudes; Teacher Background; *Teacher Competencies; *Teacher Role; Teaching Skills
IDENTIFIERS *Sweden

ABSTRACT

This thesis reports on a study in which 10 Swedish special education teachers were interviewed concerning the following six topics: (1) personal background and choice of a career; (2) professional knowledge; (3) the role of a special education teacher; (4) educational goals and methods; (5) cooperation; and (6) thoughts about the future. Interviewees' ideas about what is important knowledge in special education fell into two main categories: professional knowledge and skills, and social competence. Teaching goals tended to show either a short-term or a long-term perspective. Teachers defined their primary short-term goal as making pupils feel happy in school. Long-term goals included fostering pupils' sense of responsibility and increasing their ability to meet life outside of school. Cooperation with parents and colleagues was considered either from an active or a passive point of view. An active view was held by teachers who saw their role as that of a change agent. A passive view was expressed by teachers who saw their role as relatively unobtrusive and concerned with the mediation of knowledge. Analysis of individual profiles of the interviewed teachers led to identification of two teacher types: the mediator and the interactor. The mediator uses his/her knowledge and competence primarily to bring knowledge to students. The interactor has a holistic view and regards the goal of special education in a whole-life perspective. (Contains 54 references.) (DB)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

ED 391 263

SPECIALLÄRARENS KUNSKAPER OCH KOMPETENS

Intervjuer med tio speciallärare

Inga-Lill Vernersson

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C. Helmberg

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

EC 304460

Linköpings Universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
LiU-PEK-R-186
September 1995

BEST COPY AVAILABLE

SPECIALLÄRARENS KUNSKAPER

OCH KOMPETENS

Intervjuer med tio speciallärare

Inga-Lill Vernersson

Linköpings Universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
LiU-PEK-R-186 (Licentiatarbete)
September 1995

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Institutionen för pedagogik
och psykologi
LiU-PEK-R-186

SPECIALLÄRARENS KUNSKAPER OCH KOMPETENS

Intervjuer med tio speciallärare

Inga-Lill Vernersson

ISBN 91-7871-596-2
ISSN 0282-4957

Tryck: UniTryck, Linköping 1995

Linköpings Universitet
Institutionen för pedagogik och psykologi
S-581 83 Linköping, Sweden
Tel 013-28 10 00

Innehållsförteckning

FÖRORD

Del I
Inledning 3

Kapitel 1
Bakgrund, syfte och disposition 7
Bakgrund till arbetet 7
Syfte 8
Avhandlingens disposition 9

Kapitel 2
Historik 11

Kapitel 3
Metodologiska överväganden 19
Forskningsansats 19
Undersökningens genomförande 21
Intervjupersoner 21
Databildning 22
Analys av empiriska data 24

Del II
Resultat från och teoretiska perspektiv på de sex områdena 27

Kapitel 4
Bakgrund och yrkesval 29

Kapitel 5
Specialpedagogiska kunskaper 31
Hur har speciallärarna inhämtat sina kunskaper? 40

Kapitel 6
Ett utmanande och stimulerande yrke 43

Kapitel 7
Metoder och undervisningsmål 49
Metoder 49
Vad har du för mål med din undervisning? 53

Kapitel 8
Samarbete med föräldrar och kollegor 57

Kapitel 9
Framtidstankar 65

Kapitel 10
Profiler 69

Del III
Diskussion och slutord 85

Kapitel 11
Diskussion 87

Slutord 95

REFERENSER 97

Bilaga 1

Förord

Denna avhandling har genomförts i det kompetensutvecklingsprogram som erbjudits universitetsadjunkter i lärarutbildningen vid universitetet i Linköping.

Jag vill först och främst tacka min handledare professor Lars Owe Dahlgren för hans inspirerande och uppmuntrande handledning under arbetets gång.

Ett varmt tack riktas också till Ulla-Britt Persson som genom sin konstruktiva kritik givit mig många synpunkter på mitt material och manus till föreliggande arbete.

Jag vill också tacka mina kollegor inom kompetensutvecklingsprogrammet för värdefulla synpunkter som framkommit vid seminarier och informella diskussioner.

Sist men inte minst, vill jag tacka Birgitta Larsén för hennes värdefulla hjälp vid utskriften av detta arbete.

Linköping i september 1995

Inga-Lill Vernersson

Del I

Inledning

Bakgrund, syfte och disposition

Historik

Metodologiska överväganden

Inledning

I detta avsnitt ska jag inledningsvis beskriva **min egen bakgrund** inom svensk skola och lärarutbildning för att läsaren ska få en bild av min förförståelse till mitt forskningsområde "Speciallärarens kunskaper och kompetens".

Hösten 1962 började jag min utbildning till mellanstadielärare, vid den då alldeles nya lärarhögskolan i Malmö. Efter min lärarexamen fick jag en speciallärartjänst i en liten hjälpklass i en förort till Malmö. Skolans upptagningsområde var socialt och ekonomiskt belastat. Flera av mina elever hade stora svårigheter med att lära sig läsa, därför började jag söka specialpedagogiska kunskaper för att klara min arbetssituation. Jag trivdes dock med mitt arbete och sökte därför till den ettåriga utbildningen för speciallärare och var klar med denna 1967.

De kunskaper som jag fick där var dels ämnesinriktade (engelska, samhällskunskap, pedagogik) och dels inriktade på testning och diagnostiserande verksamhet. Detta var inte riktigt vad jag hade förväntat mig. Min utgångspunkt var ju barnen som inte kunde läsa, och därför fortsatte jag med studier i pedagogik.

Efter min speciallärarutbildning fick jag 1968 tjänst på en av Malmös största skolenheter, som hade över tusen elever. Jag tjänstgjorde på högstadiet och tog först hand om det som kallades "obs-kliniken" och så småningom efter egen begäran läskliniken. Det var en intensiv och lärorik tid.

Speciallärarkollegorna på denna högstadieskola, med lång erfarenhet inom specialundervisningens område, gav många goda råd och möjligheter till diskussioner. Jag förvånades över deras bokhyllor och skåp som innehöll enormt mycket material som de själva tillverkat. Det vilade en doft av stencileringsvätska över deras klassrum. Då jag frågade var de fått allt ifrån gav de svävande svar och antydde att de klippt och lånat ur arbetsböcker.

Högstadieskolan hade ett ungt kollegium och ett positivt arbetsklimat, som innebar att diskussionens vågor gick höga. Specialundervisningens berättigande ifrågasattes ofta men samarbetet med de flesta lärarna var stimulerande och bra. Flera projekt gjordes i samarbete med lärarhögskolan i Malmö och det kom kontinuerligt lärarkandidater till oss på praktik. Jag hade även handledning av lärarkandidater inom specialundervisningens område.

1973 kom jag och min familj till Linköping där jag fick tjänst på högstadiet i en hjälpklass. Återigen fanns närheten till en lärarutbildning. När den ettåriga speciallärarutbildningen började i Linköping 1977 var jag med och startade den som metodiklärare.

Mycket hade hänt på pedagogikens område sedan jag själv gick min speciallärarutbildning. Undervisningsteknologin från 60-talet hade övergivits och lärarutbildningen genomgick därefter en prövotid med behovscentrering och studerandeinflytande. Många av de lärare som sökte till speciallärarutbildningen var inte beredda på denna typ av utbildning utan kände en stor besvikelse över att inte få reda på de "rätta" metoderna och handgreppen för att kunna undervisa. De fick själva ta ställning till vilken utformning kurserna skulle ha och dessutom skriva ett större specialarbete. Min egen undervisningserfarenhet kändes gammal och otrygg. Jag började läsa pedagogik. I min metodiklärartjänst ingick dessutom några timmars skoltjänst, som jag under ett antal år fullgjorde på en institution för handikappade elever.

Ettårsutbildningen till speciallärare fanns i Linköping fram till 1982, då enterminsutbildningen började. I samband med denna omläggning förändrades kursuppläggningen och utbildningen kunde inte utformas lika fritt som förut av studerande och lärare. Jag fick ändrade tjänstgöringsförhållanden och började att undervisa på klasslärarlinjen där tillvalskurser i specialpedagogik om 10 poäng erbjöds de studerande. Intresset var stort för dessa kurser.

Under denna period kände jag att min erfarenhet från undervisning på mellanstadiet behövde förnyas och jag tog en halv tjänst som speciallärare på mellanstadiet och en halv tjänst som lärarutbildare på både speciallärarlinjen och klasslärarlinjen. Det var intensivt, lärorik[4] och slitsamt. Jag fick rådet av mina kollegor att skriva ner mina erfarenheter av den specialundervisning, som jag bedrev under dessa tre år. Detta resulterade i en rapport[1] om specialundervisning på mellanstadiet.

1988 började jag arbeta på den nya grundskollärarutbildningen och blev då bl a kursansvarig för kurser med specialpedagogisk inriktning. I den nya utbildningen för grundskollärare ska alla ha minst 10 poäng specialpedagogik. De studerande är medvetna om att grundskolläraren av idag har ett mångfacetterat yrke och uttrycker ett stort behov av ett specialpedagogiskt kunnande. De har som regel liten egen erfarenhet av vad speciallärarens verksamhet och/eller undervisning kan innebära. Vanligtvis har de endast uppmärksammat kamrater som fått specialpedagogiskt stöd. Enligt min mening har de en diffus uppfattning om vad en speciallärare sysslar med.

Vilka kunskaper är då viktiga att fokusera i grundskollärarnas utbildning med tanke på det samarbete de ska utöva med speciallärare/specialpedagoger i framtiden? En återkommande fråga från de studerande

---

[1]Specialundervisning på mellanstadiet. Rapport nr 3:1987. Skapande Vetande. Linköpings universitet.

är om speciallärarens kommer att finnas i framtiden. Vad innebär den nya specialpedagogens roll? Kommer det att finnas både speciallärare och specialpedagoger? Dessa frågor och funderingar över hur man ska kunna undervisa alla elever inom klassens ram med krympande ekonomiska ramar oroar de studerande.

Samtidigt som jag undervisat på grundskollärarutbildningen har jag varit aktiv inom kompletteringsfortbildningen av grundskollärare, inom område 1: "Specialpedagogisk och allmän lärarkompetens" och område 2: "Svenska". En del av min verksamhet har också utgjorts av specialpedagogiska fortbildningkurser för speciallärare med 20 - 40 poängs grundutbildning.

Inspirationen till föreliggande avhandling fick jag i slutet av 1990 då jag besökte en internationell konferens i Israel. Forskaren Miriam Ben Peretz berättade hur hon försökt fånga in upplevelser och kunskaper som pensionerade lärare ansett vara avgörande för sin yrkesutövning. Lärarna hade skrivit ner sina erfarenheter i brevform. Hennes föreläsning fascinerade mig och jag fick genast associationer till de svenska speciallärarnas krympande och förändrade yrkesverksamhet. Mina funderingar rörde synen på vad specialpedagogisk verksamhet kommer att innebära för svensk skola i framtiden och på vilken grund speciallärarna utformar sin undervisning. Få speciallärare har under sin yrkesverksamma tid skrivit ner sina erfarenheter och synpunkter på hur de tycker att specialundervisning ska utövas. Jag anser att det är angeläget att försöka tydliggöra deras kunskaper och kompetens.

Kapitel 1

Bakgrund, syfte och disposition

Bakgrund till arbetet

Lgr80 poängterar att alla lärare i grundskolan bör undervisa utifrån ett specialpedagogiskt förhållningssätt. Den nya grundskollärarutbildningens utbildningsplan[2] ger direktiv om att det ska ingå minst 10 poäng specialpedagogiska moment i utbildningen. Kompletteringsfortbildningens område 1 (för alla lärare i grundskolan) inriktades på "allmän och specialpedagogisk kompetens" och dessförinnan hade, i början på 80-talet vid implementeringsarbetet av Lgr80, fortbildningen "En skola för alla" startat.

Speciallärarens verksamhet och yrkesroll i grundskolan blev föremål för diskussion under 1980-talet. Den nya utbildningen till *specialpedagog*[3] startade 1990 och innebar en tydlig förskjutning av den gamla speciallärarens yrkesroll från att vara undervisande till att även innehålla en *handledande* och *konsultativ* funktion. I detta paradigmskifte uppstod stor osäkerhet om det över huvudtaget skulle finnas några speciallärare kvar i framtiden.

Den skärpning och minskning av de ekonomiska ramarna som drabbade svensk grundskola i början på 90-talet har medfört en tydlig nedrustning på det specialpedagogiska området såväl organisatoriskt som undervisningmässigt. Speciallärarna började uttrycka oro över hur "elever med skolsvårigheter" skulle klara av sin inlärningssituation. Endast elever med uttalade svårigheter kan få stöd och hjälp[4]. Inga nya speciallärare anställs idag och få lärare från grundskolan söker till den nya specialpedagogiska utbildningen[5]. Kommunerna anser sig ofta inte ha råd att anställa dem efter genomförd utbildning.

---

[2]Utbildningsplan för grundskollärarlinjen 1988: "Specialpedagogiska moment skall särskilt beaktas och bör ingå i olika kurser och omfatta minst 10 poäng" (s 8).

[3]Den specialpedagogiska påbyggnadsutbildningen är dels en påbyggnad av tidigare lärarutbildning med avlagd lärarexamen, dels en kompetenshöjande utbildning för viss personal med anknytning till handikappade och med pedagogisk inriktning. En specialpedagog kan arbeta inom olika pedagogiska verksamheter. Uppgifterna för en specialpedagog är främst **1) att undervisa, 2) att handleda och vägleda, 3) analysera, initiera och leda utvecklingsarbete**, (ur informationsblad från HLS, Stockholm, 1993).

[4]**Skolverkets rapport nr 37 (1993)**: Skolsituationen för elever med särskilt stöd.

[5]**Från speciallärar- till specialpedagogutbildning** (1993). Gammalt vin i nya läglar- eller? En utvärderingsrapport från institutionen för specialpedagogik, Stockholm.

Syfte

Syftet med detta arbete är att ***beskriva vilka kunskaper en erfaren speciallärare uppfattar som viktiga och pedagogiskt betydelsefulla.***

Beskrivningen av speciallärarnas uppfattningar syftar till att ge en bild av det specialpedagogiska kunnande som speciallärarna betraktar som sin yrkeskunskap och hur de tillägnat sig denna kunskap.

Inom ramen för syftet är följande frågeställningar aktuella:

- Vilka kunskaper uppfattar speciallärarna som viktiga för sin yrkesverksamhet? Hur har de tillägnat sig sina kunskaper?
- Vilka undervisningsmål uppfattar speciallärarna som viktiga?
- Vilka metoder uppfattar speciallärarna som betydelsefulla i sin verksamhet?
- Hur upplever de samarbetet med elevernas föräldrar och sina kollegor?
- Hur ser speciallärarna på sin framtida yrkesroll, kompetensutveckling och yrkesverksamhet ?

Avhandlingens disposition

Avhandlingens uppläggning och huvudsakliga innehåll beskrivs här kortfattat.

De teoretiska avsnitten som presenteras i avhandlingen redovisas integrerade i avhandlingens resultatdelar. Detta förfaringssätt motiveras i metodkapitlet.

Kapitel 1 ger en bakgrund till avhandlingens syfte och frågeställningar, som också redovisas här.

Kapitel 2 innehåller en bakgrund till ämnet specialpedagogik och svensk specialundervisning. Dessutom redovisas kort speciallärarens utbildning och roll i ett historiskt perspektiv, huvudsakligen mellan åren 1962 och 1990.

Kapitel 3 redovisar avhandlingens metodologiska överväganden och tillvägagångssätt vid intervjuarbetet. Mina reflektioner vid det analytiska arbetet av insamlade data uppmärksammas.

Kapitel 4 inleder resultatdelen och ger dessutom en bakgrund till de intervjuades yrkesval till lärare och speciallärare.

Kapitel 5 tar upp avhandlingens huvudfråga som behandlar de intervjuades uppfattningar av vad specialpedagogiska kunskaper är. Vidare kommenteras frågan om hur de tillägnat sig sina egna kunskaper.

Kapitel 6 ger de intervjuades syn på speciallärarrollen. De intervjuades uppfattningar av vad som är stimulerande och speciellt svårt inom yrket redovisas också.

Kapitel 7 tar upp frågorna om vilka mål och metoder som speciallärarna anser betydelsefulla för sin verksamhet.

Kapitel 8 behandlar lärarnas uppfattningar av samarbetet med föräldrar och kollegor. Speciallärarnas profilering inom verksamheten uppmärksammas här också.

Kapitel 9 redovisar speciallärarnas tankar om kompetensutveckling och deras framtida yrkesverksamhet.

Kapitel 10 är en redovisning av de profiler som explicitgörs i avhandlingens avslutande kategoriseringsarbete.

Kapitel 11 innehåller avhandlingens diskussion och slutord. Reflektioner över speciallärarnas nuvarande verksamhet behandlas här tillsammans med i mitt tycke angelägna frågor som kan ställas inför framtiden.

Kapitel 2

Historik

För att läsaren ska få en bakgrund till avhandlingens frågeställningar om specialpedagogisk kunskap, mål och metoder ska jag här försöka beskriva hur specialpedagogisk forskning påverkat svensk specialundervisning i ett historiskt perspektiv. Dessutom beskrivs kortfattat den speciallärarutbildning som fanns mellan åren 1962-1988.

Specialpedagogik är ett ämne av tvärvetenskaplig karaktär med inslag från filosofi, sociologi, psykologi och pedagogik som också involverar vissa medicinska kunskaper.

> I den specialpedagogiska kunskapsbildningen fokuseras alltså problem på olika ämnesnivåer, vilket leder till behov av olika kunskaper som sammansmälts. Inom varje ämnesområde finns olika applicerbara teorier. För att kunna välja och använda teorier krävs medvetenhet och stabil filosofisk grund. I det specialpedagogiska arbetet behöver sedan kunskaperna utvecklas och översättas. En verkligt tvärvetenskaplig teoribildning ligger ännu långt i framtiden.
> (Danielsson & Liljeroth, 1987 s 153).

Specialpedagogisk historik visar att olika delar av området har fokuserats under olika perioder i svensk skola. Skolan är inte isolerad i vårt samhälle utan påverkas av de rådande samhällsförhållandena.

> Vårt föränderliga samhälle skapar många problem som också blir skolans problem. Eleverna tar sina samhällsvillkor med sig till skolan. (Helldin, 1990 s 17).

Man kan från 1930- till 1990-talet se en tydlig förskjutning inom specialpedagogiken från ett psykologiskt och medicinskt till ett mera filosofiskt, sociologiskt och pedagogiskt förhållningssätt.

Specialpedagogiken var under 1930 och 1940-talen djupt förankrad i det *utvecklingspsykologiska* synsättet dvs att varje individ genomlöper en individuell utveckling men att det samtidigt finns en bestämd "normal" utveckling som en form av medelvärde för alla individer. Denna syn fick stor inverkan på hur man betraktade elevens skolmognad.

Långtgående differentiering i specialundervisningens organisation blev den åtgärd som vidtogs för att ta hänsyn till "skolbegåvning". Individualisering genom organisatorisk homogenisering var alltså den första specialpedagogiska lösningen. Den metodik som förordades för specialundervisningen under denna period byggde på hög konkretiseringsgrad, enkelt språk och god tid för eleverna att inhämta kunskap. Färdig-

hetsträning skulle också prioriteras. Detta synsätt på metodiken resulterade under 1950-talet i en läromedelsproduktion som var särskilt anpassad för klasser med svagpresterande elever (Gran, 1983).

Det utvecklingspsykologiska synsättet fick efterhand en mera *differentialpsykologisk* inriktning. De specialpedagogiska åtgärderna blev mera differentierade i undervisningen. Mycket tid ägnades åt att träna och utveckla sådana färdigheter eller förmågor som befunnits svaga hos eleverna. Under slutet av 1950-talet kom så den specialpedagogiska forskningen att präglas av ett *inlärningspsykologiskt* perspektiv. Detta fick stor betydelse för den organisatoriska utvecklingen inom specialundervisningen och speciallärarens undervisning och yrkesroll. De pedagogiska förhållandena fokuserades istället för de medicinska aspekterna.

Under 1960-talet steg välfärden i hela västvärlden och kraven på utbildning ökade. Den obligatoriska skolan blev 9-årig och gymnasieskolan expanderade kraftigt i Sverige. Bristen på utbildade lärare blev påtaglig och läromedel och ny teknologi fick ofta ersätta läraren. Skolsvårigheter hänfördes nu till en felaktig inlärning vilken skulle "botas" med en väl strukturerad inlärningsgång. Den pedagogiska teknologin blev svaret på de nya metoder som speciallärarен måste ta hänsyn till. Specialkonstruerade undervisnings- och åtgärdsprogram utgjorde stor del av specialundervisningens innehåll och arbetssätt under denna period (Gran, 1983).

Det fanns dock forskning som konstrasterade de utbildningsteknologiska strömningarna. I Sverige blev Gustav Jonsson på Skå en centralgestalt med sin forskning om barnets grundläggande behov. Han visade på familjens betydelse för hela barnets utveckling och förmåga till inlärning. Terapi blev ett nytt pedagogiskt hjälpmedel för elever med emotionella och sociala störningar (Jonsson & Kälvesten, 1969). "Det sociala arvet" kom att tillmätas större betydelse för hur barnen lyckas med sin inlärning. De specialpedagogiska åtgärderna influerades nu av det *socialpedagogiska* synsättet och speciallärarnas undervisning skulle således ta hänsyn till elevens hela sociala situation. Gruppsamtal blev ny metodik i deras undervisning. Gruppens och miljöns inverkan på inlärningssituationen fokuserades av ett flertal forskare.

> Svaga elevers psykologiska situation kännetecknas av mer negativa attityder från andra både i skolan och utanför. På grund av tidigare upplevelser av misslyckande och mer beroendeorienterad behandling, har de blivit mer känsliga för andras värderingar av dem. Olika slags etiketteringar av dem fungerar som självuppfyllande profetior genom att de påverkar andras attityder och beteenden.
> (Emanuelsson, 1983 s 99).

Barnet utvecklas genom stimulans i en god inlärningsmiljö. Svårigheterna kopplas inte längre till "defekter" hos individen utan miljön får en betydelsefull roll i det *ekologiska* synsättet, som influerar specialpedagogiken i slutet av 1970-talet (Andersson, 1982).

Detta blev grunden för integrationstanken och den samordnade specialundervisningen, som gjorde sitt intåg i svensk skola. Barnets utveckling och inlärning stödjes av positiva förväntningar och en god närmiljö (Emanuelsson, 1983). SIA-utredningen[6] hade tagit intryck av dessa tankar och forskningsrön. Det specialpedagogiska arbetet i skolan fick nu helt nya villkor att ta hänsyn till. Specialklassorganisationen försvann nästan helt och arbetsenheten blev istället basen för det specialpedagogiska arbetet. Läroplanen (Lgr80) betonade skolans ansvar för "elever med särskilda behov" och ett kommentarmaterial[7] utarbetades. Tidigare läroplaner anvisade insatser för speciellt identifierade elevgrupper med skolsvårigheter. Nu riktades uppmärksamheten mot skolans möjligheter och skyldighet att motverka att svårigheter uppstår. Rekommendationer om hur detta förebyggande och åtgärdande arbete kunde genomföras finns angivna i Lgr80. Det specialpedagogiska arbetet blev en angelägenhet för alla lärare, som förväntades arbeta förebyggande. En specialpedagogisk fortbildning[8] för "alla lärare" rekommenderades i samband med implementeringsarbetet av läroplanen men genomfördes inte i alla kommuner.

Följande uppställning tydliggör den historiska utvecklingen i stora drag från 1930-talet till 1990 inom den specialpedagogiska forskningen och dess konsekvenser för speciallärarens yrkesroll i folkskolan och grundskolan.

---

[6]SOU 1974:53. **Skolans arbetsmiljö**. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete- SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

[7]Skolöverstyrelsen: **Hjälp till elever med svårigheter**. Kommentarmaterial. SÖ:s publikation Läroplaner 1982:7. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

[8]Fortbildningen kallades "**En skola för alla**" och utgick från ett servicematerial från SÖ med samma namn (1981).

Idébakgrund		Speciallärarens roll
1930	Utvecklingspsykologi	klassläraren, testaren (hjälpklass)
1940	Individualpsykologi	klassläraren, testaren (hjälp-, särklass)
1950	Inlärningspsykologi	klassläraren, testaren (hjälp-, obs-, läsklass B-klassläraren)
1960	Undervisningsteknologi	klinikläraren läsklassläraren specialisten (testaren)
1970	Utvecklingsekologi	samordnaren "hjälpgumman"
1980	Integration	förändringsagenten resurspersonen i arbetsenheten
(ny utbildning)		
1990	Kvalitativ forskning	***Specialpedagogen*** konsulten, handledaren forskningsledaren

I ett historiskt perspektiv har specialpedagogiken uteslutande varit förknippad med specialundervisningens organisation och verksamhetsområde. Därmed är inte sagt att den specialundervisning som bedrivits alltid varit influerad av specialpedagogik.

Svårigheten att definiera specialpedagogisk kunskap och specialundervisning poängteras av Emanuelsson (1983). Detta hör samman med delen "special" i begreppen. Man kan konstatera att det som betraktas som "special" i ett sammanhang inte alltid är så speciellt när man ser det mera generellt. Behovet av specialpedagogisk kunskap kommer dock alltid att finnas, men det är användningen av den specialpedagogiska kunskapen som kan "effektiviseras". Det är viktigt att ha klart för sig att det inte bara handlar om enskilda elevers svårigheter. Specialpedagogiska kunskaper ska bidra till goda utvecklingsbetingelser för alla men främst för individer som har eller kan väntas få de största svårigheterna. En övergång från segregerad specialundervisning till integrerad undervisning påverkar inte behovet av specialpedagogisk kunskap. En integrerad

specialundervisning ger ett bättre utnyttjande av den specialpedagogiska kunskapen. Speciallärarен och elevvårdspersonalen ansvarar för insatser som kräver mer kvalificerad kompetens än vad "vanliga" lärare har. Syftet med den integrerade undervisningen är att olika individers behov ska kunna tillgodoses i en sammanhållen utbildningsmiljö. Behovsanalyser ska göras med utnyttjande av specialpedagogisk kunskap. De specialpedagogiska insatserna ska ske så att eleverna blir så lite "särskilda" som möjligt. För övrigt anser Emanuelsson att all undervisning i grundskolan bör bedrivas med specialpedagogiska förtecken av förebyggande karaktär.

Specialpedagogik kan, när den är som bäst, bidra till att vidga synen på all undervisning och skapa förståelse för problem som uppstår i skolan (Danielsson & Liljeroth, 1987). Skolans vardag formas bl a av det ämnesinnehåll och de frågeställningar som lärare och elever finner intressanta. För de elever som upplever undervisningens innehåll som ointressant eller svårt blir det ofta problematiskt att finna sig till rätta i den konkurrenssituation som uppstår på högre stadier. Den pedagogiska anpassningen till dessa elevers förutsättningar och intressen är beroende av de undervisande lärarnas flexibilitet och förståelse.

Speciallärarna har här utgjort en ventil för många elever, föräldrar och lärare så att skolvardagen har fungerat (Holmberg, 1983).

Traditionellt har lärarens undervisning grundats på ämneskunskaper och därtill hörande metodik. Denna begränsade syn på lärarens undervisning är helt otillräcklig i framtidens skola där alla lärare bör ha ett specialpedagogiskt förhållningssätt (Bladini, 1990).

Den *speciallärarutbildning* som började 1962 hade tre utbildningsgrenar. I mitt forskningsarbete har jag intresserat mig för Linje 1 som avsåg utbildning för lärare med verksamhet förlagd till grundskolan eller särskolan. Utbildningen gav kompetens för undervisning i hjälp-, sär-, läs-, observations-, cp- och synklasser. (Linje 2 utbildade hörsel- och talpedagoger och Linje 3 gav utbildning för särskolans förskola och träningsklasser).

Vilka specialpedagogiska kunskaper fokuserades i speciallärarutbildningen på Linje 1 (1962-1988)?

I den första utbildningen kan man utläsa av de då gällande studie- och timplanerna (1965) att utbildningen uppdelades på *pedagogik, metodik, ämnesstudier och praktik*. Ämnesstudierna motiverades med att speciallärarna skulle utbildas för ett stadium där de ej fått grundutbildning[9]. Pedagogikämnet var mest omfattande. Specialmetodiken inriktades på

[9]Lågstadieläraren utbildades för specialundervisning på både låg- och mellanstadiet (åk1-6). Mellanstadieläraren utbildades för specialundervisning på mellan och högstadiet (åk4-9). (Bladini, 1990).

metodik för elever med olika skolsvårigheter. I studiekursen ingick material och hjälpmedel för diagnos av läs- och skrivsvårigheter och skolmognadsundersökningar, samt matematiksvårigheter. Vid andra handikapp där diagnostiken var mindre problematisk betonades arbetssättet. *Testutbildning* var först obligatorisk men blev i de reviderade kursplanerna (1967) frivillig och benämndes utredningsmetodisk kurs.

Utbildningen för speciallärare inriktades i huvudsak på kunskaper om och diagnos av elever med handikapp samt undervisningsmetoder och skolans åtgärder för att anpassa eleverna till samhället. Uppmärksamheten riktades mot svårigheter ur ett relativt ensidigt perspektiv. Orsakerna kopplades till individuella egenskaper eller brister (Bladini, 1990).

Lgr69 initierade en helt annan och ny speciallärarroll. Undervisningen skulle nu bedrivas inom klassens ram, dvs samordnad specialundervisning. Speciallärarен skulle i större utsträckning samverka med ordinarie lärare i klassen och vara behjälplig vid utarbetandet av individuella undervisnings- och träningsprogram. Specialklasserna var dömda att försvinna.

Specialpedagogiska tillvalskurser för låg- och mellanstadielärarutbildningarna föreslogs av utredningen om "skolans inre arbete" kallad SIA (SOU 1974;53 s 763) Fortbildning för all skolpersonal inom det specialpedagogiska området initierades också av SIA-utredningen.

I förslaget till revidering (1976) av utbildningsplanerna för speciallärarutbildningens linje/gren 1 hänvisas till SIA-propositionen enligt vilken speciallärarens roll i skolan radikalt borde förändras. Man lyfter fram uppgifter som av tradition inte hade uppfattats som specifika för speciallärarен, nämligen:

- att arbeta förebyggande i vanliga klasser, ofta i samverkan med övrig personal eller föräldrar
- att fungera som informatör, opinions- och attitydbildare
- att syssla med planering och samordning av pedagogisk verksamhet .... och att arbeta via personalgrupper inom och utom skolan (Bladini, 1990 s 154).

Denna nya speciallärarroll poängterade nya dimensioner inom det kompetensområde som speciallärarен utbildats för. Kunskaper om *samarbete, kognitiva och personlighetsrelaterade färdigheter och attityder fokuserades.* Målbeskrivningarna innehöll beteckningen "handikapp" endast i 3 av de 19 uppräknade målen. Insikter om samhällsförhållanden, förmåga att kritiskt granska det egna arbetet, att främja en analyserande och saklig in-

ställning till pedagogiska problem samt att skapa intresse för pedagogiskt utvecklingsarbete fanns med i huvudförslaget till utbildningsplan.

Den utbildningsplan som utarbetades läsåret 1976/77 av UHÄ tillämpades interimistiskt för läsåret 1977/78 och fastställdes slutligen i augusti 1978. Planen var mer målrelaterad än regelstyrande. Man kan notera att undervisningsmetodiska inslag har fått ge vika för yrkesförberedande moment som uppmanar till samverkan, samhällsanknytning och personlighetsutveckling. I SIA och 1980 års läroplan presenterades som förut nämnts en ny syn på skolsvårigheter som var grundad på en socialpsykologisk och psykodynamisk utvecklingspsykologi. Denna syn innebar att orsakerna till skolsvårigheter förklarades av ett komplicerat samspel av faktorer. Den förut rådande defektsynen ansågs föråldrad. Det ställdes nu större krav på att *specialläraren skulle samarbeta* med övrig skolpersonal och tillsammans med dem ansvara för planering och genomförande av åtgärdsprogram för elever med svårigheter i skolan. Speciallärarens skulle utgöra *en resurs* i arbetsenheten.

Speciallärarrollen har således sedan 1950-talet fram till och med 1980-talet gradvis förändrats. Man kan urskilja tre speciallärarroller som kortfattat kan rubriceras som *hjälpklasslärarens, specialistens och skolans förändringsagent* (Bladini, 1990 s 250). Detta förhållande har troligen inneburit förskjutningar i den kunskap som speciallärare har betraktat som viktig och betydelsefull för sitt yrkeskunnande. Den specialundervisning som hjälpklasslärarens under början av 1960-talet bedrev i sin klass har inte mycket gemensamt med den konfliktlösande roll som speciallärarens under 1980-talet började praktisera i sin undervisning. Hjälpklasslärarens fungerade uteslutande som klasslärare och undervisade i sin egen klass. Parallellt med hjälpklasslärarens förekom klinikläraren (specialisten) under 60- och 70-talet. Först under 80-talet förankrades speciallärarrollen som skolans förändringsagent genom Lgr80 (se kap 9).

Den specialpedagogiska kunskap som speciallärarna sökte i början av 60-talet då den ettåriga utbildningen till speciallärare tog sin början, kan sammanfatttningsvis sägas grunda sig på det specialklassystem som mötte lärarna efter genomgången utbildning. Den rådande organisationen gav läraren en yrkesroll som till stor del liknade klasslärarens. Goda testkunskaper förutsattes liksom kännedom om varierande läromedel för specialundervisning. Den stora förändringen i speciallärarnas yrkesroll tycks ha börjat under 1970-talet och innebar då en avsevärd förändring i den människosyn och kunskapssyn som speciallärarna representerade. Förut hade skolsvårigheter och handikapp betraktas som absoluta begrepp och i princip individbeskrivande. Avvikelser eller skador bestämdes utifrån en uppfattning om vad som var "normalt". Nu började man istället fokusera miljöns krav och se att svårigheter och handikapp är en skillnad mellan förutsättningar och krav. Stödåtgärder ska ske

utifrån de behov som individen kan uppleva i de situationer som finns (Emanuelsson, 1983).

Att det uppstod diskussioner och debatt om speciallärarnas funktion och verksamhet i svensk skola är således inte så konstigt när vi idag kan se på utvecklingen i ett annat perspektiv. 1980-talets specialundervisning fokuserade elevens hela inlärningssituation och utveckling ur kvalitativa kunskapsaspekter[10]. Elevens sociala verklighet fanns med som en mycket betydande faktor i all undervisning. De didaktiska frågorna[11] blev också centrala inom specialundervisningens verksamhetsområde.

Under 1990-talet har den specialpedagogiska vidareutbildnings- och fortbildningsverksamheten för speciallärare minskat betydligt. Orsakerna till detta har sin grund i en förändrad grundskollärarutbildning och en helt ny specialpedagogisk utbildning till *specialpedagog* som ersatt den gamla speciallärarutbildningen. De specialpedagogiska inslagen i grundskollärarutbildningen ska betraktas som en beredskap för de studerande att möta "elever med särskilda behov". Speciallärarnas verksamhet och funktion förväntas minska i takt med att grundskollärarnas specialpedagogiska beredskap ökar (se kap 1 s 7) och att specialpedagoger anställs.

Specialpedagogens verksamhet innebär som förut nämnts en yrkesroll med rådgivande, konsultativa, handledande och undervisande inslag. Specialpedagogen ska också ha kompetens att leda forsknings- och utvecklingsarbete.

---

[10]**Kommentarmaterial till Lgr 80, "Hjälp till elever med svårigheter" 1982:7**: "Barnen upplever arbetet meningsfullt när de kan använda sina tidigare erfarenheter och upplevelser i inlärningssituationen. När barnen gör det får de djupinriktade kunskaper som de kan använda vid fortsatt inlärning" (s 16).

[11]Didaktikens tre huvudfrågor är: Vad? Hur? och Varför? **Vad** skall vi undervisa om, dvs den didaktiska selektionsfrågan. **Hur** skall vi undervisa, dvs den didaktiska kommunikationsfrågan. **Varför** skall vi undervisa om ett visst område, dvs den didaktiska legitimitetsfrågan, riktar sig mot såväl vadfråge- som hurfrågedimensionen, (Dahlgren & Vernersson, 1987).

Kapitel 3

Metodologiska överväganden

Forskningsansats

Undersökningen kan karaktäriseras som *kvalitativ* med en *fenomenografisk* forskningsansats. Inom denna forskningstradition intar *uppfattningar* en central ställning.

> Phenomenographers do not make statements about the world as such, but about people's conceptions of the world (Marton, 1988 s 145).

Fenomenografins forskningsintresse riktas mot människans uppfattningar av omvärlden. Människans kunskap om världen kan ses som en mängd uppfattningar av olika företeelser i världen och relationer mellan sådana uppfattningar. Den grundläggande enheten vad gäller människans kunskap om världen utgörs enligt fenomenografin av uppfattningen/erfarenheten (Alexandersson, 1994).

Tre problemområden har utkristalliserats inom fenomenografisk forskning. Det första området koncentreras kring människors uppfattningar av *inlärning* och hur man minns det lästa. Uppfattningar av *centrala begrepp* inom olika ämnesområden ryms i den andra inriktningen. Inom det tredje problemfältet koncentrerar forskaren sig på hur människor uppfattar *företeelser av allmänt eller specifikt slag* som t ex lärarkunskap.

Termen fenomenografi myntades av Ference Marton 1981 och användes till en början i mera restriktiv betydelse som representant för den tredje inriktningen (Uljens, 1989).

Fenomenografi är en kvalitativt inriktad empirisk forskningsansats. Med kvalitativ menas här att man vill gestalta eller beskriva något meningsinnehåll. Det meningsinnehåll man intresserar sig för inom fenomenografi är människors uppfattningar av olika aspekter på omvärlden. Det man beskriver analyserar, tolkar och försöker förstå är alltså människors uppfattningar. Bakgrunden till detta är att man inom fenomenografin utgår ifrån att företeelser i världen kan ha olika innebörd för olika människor (Uljens, 1989 s 10).

Fenomenografer intresserar sig för *individens uppfattning av* och inte *om* ett fenomen. Detta innebär att man intresserar sig för människans grundläggande förståelse av något och inte om man har en åsikt eller värdering om något.

I fenomenografiska studier kan antalet försökspersoner variera mellan 10 och 300 (Uljens, 1989). Min undersökning begränsas till tio speciallärare. Detta torde innebära att flera existerande uppfattningar och åsikter inte kommer fram. Det är dock min förhoppning att resultatet är så varierat att de flesta lärare kan känna igen sig och göra jämförelser med sina egna reflektioner om vad specialpedagogisk kunskap kan innebära (Schön, 1983, 1987).

Den fenomenografiska intervjun inleds oftast med en på förhand bestämd fråga men kan också vara halvstrukturerad. Frågan skall vara av öppen karaktär och inte ha några givna svarsalternativ. Den intervjuade styr själv i mångt och mycket intervjuns riktning och fokus. Intervjun får karaktären av ett informellt samtal.

> Den fenomenografiska intervjun kännetecknas av öppen frågemetod och djupintresse. Den öppna frågan innebär att målet med intervjun är att avtäcka intervjupersonens sätt att avgränsa och behandla ett visst innehåll. Det är således försökspersonen som egenmäktigt skall definiera en eller flera aspekter av det behandlade innehållet. Det blir därmed inte en fråga om att intervjuaren tilldelar intervjupersonen möjliga svarsalternativ eller liknande möjligheter som intervjuaren definierar på förhand (Kroksmark, 1987 s 264).

Min undersökning har i stort denna utformning. Den är dock inte en helt renodlad fenomenografisk intervju. Jag har haft en tydlig inriktning på sex områden inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet som jag bett de intervjuade att berätta om. Frågorna har varit öppna och inte angett några svarsalternativ eller tidsbegränsningar.

Bandinspelade intervjuer är de data som används för att komma åt de mer eller mindre oreflekterade åsikter och uppfattningar som intervjupersonerna ger uttryck för.

Den fenomenografiska analysens syfte är att komma åt den variation i uppfattningar som finns i det insamlade datamaterialet. Forskaren kan endast säga något om "hur något framstår och inte om hur något är" (Larsson, 1986 s 13).

Uppfattningarna sammanförs i kategorier som är kvalitativt skilda åt och grupperas på basis av likheter och skillnader. Beskrivningen av uppfattningen - kategorin- brukar illustreras med citat. Dessa har till syfte att hjälpa läsaren att fånga innebörden i den gestaltning som gjorts av en uppfattning. Den som forskar bestämmer själv vad som är en uppfattning. Det gäller för forskaren att ha klart för sig vilka fenomen som är intressanta för undersökningens syfte och frågeställningar.

Strauss och Corbin (1990) har inom forskningsmetoden "grounded theory"[12] betonat vikten av teoretisk känslighet hos forskaren själv för att han/hon ska förstå vad som är subtiliteter i materialet. För att närma sig denna metod krävs öppenhet och flexibilitet. Ursprungsfrågan ska leda forskaren. De hävdar att teoretisk känslighet hänför sig till en personlig kvalité hos forskaren. Professionell erfarenhet kan antingen vara en källa till eller ett hinder för känsligheten att förstå händelser och att lyssna. Min medvetenhet om detta har gjort att jag hela tiden i mitt analysarbete ställt mig frågan om en uppfattning eller en upplevelse kan hänföras till min tolkning av det uttalade svaret eller är intervjupersonens genuina uppfattning. Pendlingen mellan båda dessa perspektiv kan betraktas som en dimension i mitt forskningsarbete, som troligen alla forskare med personlig erfarenhet inom sitt forskningsområde brottas med då det gäller kvalitativ analys.

Rent konkret har mitt analysarbete inneburit att jag läst intervjumaterialet upprepade gånger. Svaren på frågorna har sedan lästs var för sig genom hela materialet. Jag betraktar dock mitt material som en helhet dvs de intervjuade kan ha gett svar på en fråga eller uttryckt en uppfattning om ett fenomen vid helt olika ingångsfrågor och tidpunkter i intervjun. Utifrån denna bearbetning har jag sammanfört kvalitativt skilda uppfattningar i kategorier.

> Det gäller att utveckla fingertoppskänsla - en intuitiv förmåga i sitt sökande (Starrin, 1991 s 37).

En medbedömare har också läst materialet till område två och tre dvs frågor som behandlar de intervjuades uppfattningar av specialpedagogisk kunskap, specialundervisningens mål och metoder. Medbedömaren hade inte någon information om vilka försökspersoner som ingår i undersökningsmaterialet. De kategoriavgränsningar och bedömningar som medbedömaren gjort skiljer sig inte från dem jag själv gjort i någon nämnvärd utsträckning.

Undersökningens genomförande

Intervjupersoner

Några sofistikerade statistiska resonemang ligger inte bakom valet av intervjupersoner. Arbetet bygger på intervjuer med tio speciallärare som varit yrkesverksamma inom specialundervisningens område under

[12]Grounded theory är en vetenskaplig metod som används bl a vid forskning inom vårdområdet. Forskare inom det sociala och beteendevetenskapliga fältet som undersöker mänskligt beteende och funktioner använder denna forskningsansats.

minst tio år. Den första intervjun gjordes i maj 1992 och den sista i november 1993. En av de intervjuade var nypensionerad vid intervjutillfället. Vid valet av intervjupersoner har viss hänsyn tagits till könsfördelning inom speciallärarkåren. Större delen av den är för tillfället kvinnor. De män som finns inom yrket har nästan uteslutande sin tjänstgöring på högstadiet. Tre män och sju kvinnor har deltagit i undersökningen. Åldern varierade vid intervjutillfället mellan 43 och 63 år. Medelåldern är 52 år (se s 30).

De intervjuade har eller har haft sin tjänstgöring förlagd till grundskolan. Grundexamen för deltagarna är småskollärar- eller lågstadielärarexamen, folkskollärar- eller mellanstadielärarexamen. Alla har dessutom genomgått speciallärarutbildning. Åtta av de intervjuade har den ettårsutbildning (40 poäng) som fanns mellan åren 1961-1981. Två har enterminsutbildningen, som fanns fram till 1989, då all speciallärarutbildning för grundskollärare lades ner och gjordes om till specialpedagogutbildning (se kap 1). Utbildningsorterna för de intervjuade är Stockholm (2) och Linköping (8). Detta förhållande är inte någon faktor i undersökningen som jag tagit hänsyn till. Jag ville däremot ha med speciallärare med lång erfarenhet av specialundervisning, och därmed förhoppningsvis en djupare och mer bearbetad uppfattning och erfarenhet av vad som kan vara specialpedagogisk kunskap.

De intervjuade arbetar eller har arbetat i kommuner i Östergötland på skilda grundskolor med varierande social struktur, både i äldre och nyetablerade bostadsområden. Lärarna har olika erfarenheter av specialundervisning från tre stadier (L, M, H). Fyra av lärarna tjänstgör i mindre tätorter och de övriga i stadsskolor. Lärarna finns i olika rektorsområden och har ingen kontakt med varandra i sin dagliga verksamhet.

Jag har vid personliga samtal eller per telefon förklarat undersökningens syfte och uppläggning. Betänketid för deltagande har naturligtvis erbjudits. Ett fåtal har tackat nej. Jag har ingen yrkesmässig relation till de intervjuade men har inte varit helt okänd som person för dem. Några av de intervjuade har jag fått kontakt med då jag gjort handledningsbesök av grundskollärarstuderande. Vid urvalet har det varit viktigt att lärarna uttryckt en positiv inställning till intervjun.

Databildning

I början av mitt arbete hade jag tankar på att låta ett större antal speciallärare skriva ner sina upplevelser och tankar om sitt liv och sitt yrke (se kap 1). Denna fundering att arbeta med "life historymetoden" i skriftlig form fick jag inledningsvis överge då det visade sig svårt att få speciallärare att göra en sådan berättelse av retrospektiv karaktär. Tveksamheten förklarade de som tillfrågades med att det var svårt och tids-

krävande att göra en sådan. En intervju däremot tyckte de var enklare och lättare att genomföra. Den personliga kontakten med intervjuaren kändes bättre.

Tid och plats för intervjuerna har jag anpassat efter den intervjuades önskemål. Jag har själv genomfört intervjuerna dagtid i mitt hem, i den intervjuades hem eller i den skola där den intervjuade har sin tjänstgöring. Intervjuerna har spelats in på band och är mellan 45 och 60 minuter långa. Inledande samtal för inspelningen har rört alldagliga ting utom i ett fall då den intervjuade gav vissa restriktioner om vad hon önskade "avslöja" om sin person. Jag har av olika skäl pratat efteråt med intervjupersonerna om hur de upplevt intervjusituationen och om aktuella skolfrågor. Inledande och avslutande samtal jämte intervju har i sin helhet tagit högst två timmar i anspråk. Intervjuerna har genomförts under avslappade former och har karaktären av ett samtal. Inledningsfrågor har ställts och probes (stödfrågor) har tillkommit för att utveckla samtalet (se bil 1). Någon av de intervjuade har varit extra talför och då har detta naturligtvis inverkat på intervjuns omfång.

Varje intervju har sedan skrivits ut i detalj enligt den intervjuades ordagranna berättelse. Denna procedur är inte problemfri. Intervjupersonens kroppsspråk och tonfall eller intervjusituationens spänning kan inte översättas till text.

> For instance we can not detect where tensions emerge between researcher and worker in the interview siuation. Nor are we able to see the worker's whole body language relating to what he or she was describing in the interview (Sandberg, 1994 s 83).

I huvudsak har intervjuerna behandlat de ursprungliga ingångsfrågorna. Några av frågorna ställdes enligt "critical incidentmetoden" (se frågorna 8, 9 och 10). I denna metod försöker forskaren:

> ... isolera de krav, som är mest kritiska för en arbetsuppgift. (Andersson & Nilsson, 1966 s 35).

Detta innebar att jag ställde frågor där jag bad lärarna uttrycka vad de uppfattar som speciellt svårt och speciellt stimulerande inom sitt yrkesområde.

Intervjun innehåller 18 frågor förutom en kort inledningsfråga där den intervjuade redogör för namn, ålder, examina och utbildningsorter.

Frågorna kan hänföras till följande sex områden:

Områden

1. **Bakgrund och yrkesval** (fråga 1-3)
2. **Specialpedagogisk kunskap** (fråga 4-6)
3. **Speciallärarrollen** (fråga 7-9)
4. **Undervisningsmål och arbetssätt** (fråga 10-13)
5. **Samarbetsfrågor** (fråga 14-16)
6. **Tankar om framtiden** (fråga 17-18)

Under våren 1992 utformade och diskuterade jag med min handledare de frågor som blev utgångspunkten för två provintervjuer. Provintervjuerna gjorde mig medveten om vilka svårigheter och fallgropar som finns i intervjusituationen. Det gav mig också värdefulla tankar om hur jag kunde förbättra samtalen med mina intervjupersoner. Dessa förbättringar rörde främst mitt sätt att lyssna på intervjupersonernas berättelser och utifrån dessa ställa följdfrågor (se bil 1) eller be om förtydligande svar. De båda provintervjuerna ansågs tillräckliga i precision och omfång för att kunna ingå i mitt fortsatta forskningsarbete. Ingångsfrågorna från provintervjuerna är således gemensamma för hela materialet.

Analys av empiriska data

Vid bearbetningen av intervjumaterialet har jag sökt svar på frågor som rör speciallärarnas *uppfattningar* av vad som är viktig *specialpedagogisk kunskap* och hur de tillägnat sig sin specialpedagogiska kunskap och kompetens.

Ytterligare fokuseras deras upplevelser och uppfattningar av *speciallärarrollen*. Ett annat område som också behandlas är vilka *mål och metoder* de anser vara betydelsefulla. Jag försöker också få en bild av speciallärarens *samarbetssituation* med *kollegor* och elevernas *föräldrar*.

Slutligen söker jag svar på hur de intervjuade ser på *sin framtid* inom det specialpedagogiska området.

I beskrivningen av min forskningsansats har jag kortfattat redogjort för hur jag läst mitt intervjumaterial och sökt information/kunskap i det. Under läsningens gång har jag emellanåt återgått till de bandade inter-

vjuerna för att lyssna på hur de intervjuade lärarna uttrycker sig även med hänsyn taget till tonläge och pauser. När tveksamhet finns i rösten eller den intervjuade har ändrat samtalstempo har jag lyssnat extra noga. I texten är pauser markerade med extra punkter.

Till en början försökte jag finna svaren på mina frågor i direkt anslutning till den ställda frågan. Detta fick jag överge då det visade sig att de intervjuade pratade fritt och om olika företeelser/fenomen under hela intervjuns gång. Jag började betrakta mitt material som en helhet och kunde exempelvis finna kategorier som rör specialpedagogisk kunskap under frågor som egentligen behandlar samarbetsfrågor. Under en sådan fråga kan den intervjuade ha berört sin kunskapssyn och vad han/hon egentligen uppfattar som specialpedagogisk kunskap. Kunskapstemat var vägledande i mitt analysarbete (Ely, 1993). Från början analyserade jag mitt material strikt fenomenografiskt dvs jag sökte komma åt den *variation i uppfattningar* som finns i det samlade materialet. Kategorierna är ett resultat av analysarbetet och således inte på förhand bestämda. Detta analysförfarande har jag kompletterat med att *även betrakta de intervjuade som individer (fall).*

Detta kompletterande analysförfarande blir särskilt tydligt under frågorna som behandlar *samarbetsfrågor, speciallärarrollen och framtidstankar.*

Analys av information i kvalitativ forskning är beroende av forskarens sensitivitet och analytiska förmåga. Vare sig man analyserar information från enstaka individer och situationer eller från flera personer är processen *induktiv* till sin karaktär. Informationen ska "silas", kombineras och tolkas. Under denna process kan det unika och speciella hos en person komma i skymundan (Merriam, 1994).

Med utgångspunkt från Merriam har jag i det avslutande kapitlet om speciallärarnas framtidstankar redovisat de intervjuades "speciallärarprofiler" (se kap 10). Det är ett försök att tydliggöra de kategorier som är utmärkande för de intervjuade lärarna. Denna möjlighet blev påtaglig i det slutgiltiga analysarbetet då jag läste intervjuerna om och om igen ett antal gånger för att försöka finna fler exempel på uppfattningar av specialpedagogisk kunskap kopplat till speciallärarrollen och framtiden. De intervjuade har vanligen uttryckt sina uppfattningar med ett enkelt och rakt språk. Vid analysförfarandet har jag ibland tvekat om en uppfattning ska föras till den ena eller den andra kategorin på grund av de intervjuades sätt att uttrycka sina uppfattningar. Detta har inneburit att jag då lyssnat på materialet för att jämföra uppfattningar ett flertal gånger. För att få ut maximal information gäller det att visa respekt för materialet och inte övertolka tillgängliga data. Detta faktum måste forskaren särskilt beakta i analyssituationen (Patton, 1984).

Till skillnad från många andra avhandlingar väljer jag, som nämnts i avhandlingens dispositionsavsnitt, att redovisa mitt **empiriska material tillsammans med de teoretiska delar** som jag funnit relevanta för mitt arbete. Förhoppningsvis ger detta en bättre överblick för läsaren och en tydligare helhetsbild över aktuell litteratur och forskning med avseende på avhandlingens olika frågeställningar.

Avhandlingens sex områden bearbetas först fenomenografiskt, dvs jag avgränsar och kategoriserar de intervjuades uppfattningar för varje område. Därefter sammanför jag de intervjuades uppfattningar i de individuella profiler som jag funnit (kap 10).

Del II

Resultat från och teoretiska perspektiv på de sex områdena

Kapitel 4

Bakgrund och yrkesval

Område 1

I detta avsnitt redovisas intervjupersonernas studiebakgrund och tankar om yrkesval. Jag har här velat få en bild av om det finns *faktorer som har varit av avgörande betydelse för yrkesvalet och utbildningen till speciallärare.* Vidare försöker jag belysa om de intervjuade är nöjda med sitt yrkesval eller om de skulle kunnat tänka sig något annat yrke. De intervjuade har alla mer än tio yrkesverksamma år inom specialundervisningens område (se översikt s 30).

Tre (3) av de intervjuade kvinnorna berättar om att de hade *lärartradition* i släkten och att de troligen socialiserats in i lärarrollen väldigt tidigt. Övriga intervjupersoner understryker att de hade stöd av sina föräldrar inför sitt yrkesval. De som inte har haft någon studietradition i sin släkt och tagit studenten som pionjärer har bl a sett läraryrket som ett sätt att höja sin egen och släktens *status.* De intervjuade männen (3) uttrycker att de stått för sitt yrkesval helt själva eller att kamrater och studiesituationen (misslyckade universitetsstudier) varit avgörande. Ingen studietradition har funnits i släkten men de har känt stöd för sitt yrkesval. En av de intervjuade berättar med munterhet att hans mamma istället "följt honom i fotspåren och blivit lärare på gamla da'r".

Den relativt *korta utbildningstiden* i grundutbildningen (2 år) har varit betydelsefull för yrkesvalet då utbildningen inte blivit så kostsam. Detta pekar man på som en betydelsefull faktor, då möjligheterna till studielån eller ekonomiskt stöd från föräldrarna varit mycket begränsade. Tre av de intervjuade har realexamen som grund och har således därefter 3-4 års utbildning till små- respektive folkskollärare.

På frågan om varför man blev speciallärare skiljer sig svaren från de intervjuade inte särskilt mycket åt. Det finns dock en tydlig skillnad mellan de manliga och kvinnliga deltagarna. Männen har gjort ett medvetet val och sett en möjlighet att *vidareutbilda sig* och få ett händelserikt yrke med undervisning av "elever av udda sort". Yrkets frihet och obundenhet har lockat.

Kvinnorna anger flera skäl betingade av *familjesituationen.* De har efter giftermål, skilsmässa, flyttning, sjukdom eller barnafödande blivit anvisade eller sökt speciallärartjänst. *Slumpen* tycks ha avgjort deras yrkesval. Alla uttrycker dock ett genuint intresse för utsatta och svaga elever. Åtta av intervjupersonerna kan svårligen tänka sig ett annat yrke. Två av

lärarna känner en viss tveksamhet förknippad med den ovissa arbetssituation som finns inom specialundervisningens område idag.

De intervjuades ålder och utbildning vid intervjutillfället 92/93

Nr/namn	Ålder	Utbildning	Tjänsteår (spec)
L1 Rita	64	Småskollärare -48 Speciallärare -77	15
L2 Nilla	44	Folkskollärare -68 Speciallärare -81	11
L3 Britta	56	Folkskollärare -58 Speciallärare -75	18
L4 Inger	54	Småskollärare -61 Speciallärare -79	14
L5 Betty	49	Lågstadielärarare -68 Speciallärare -81	12
L6 Vera	49	Småskollärare -67 Speciallärare -77	16
L7 Nanna	56	Småskollärare -60 Speciallärare -79	14
L8 Nalle	62	Folkskollärare -52 Speciallärare -63	30
L9 David	43	Mellanstadielärare -74 Speciallärare -83	10
L 10 Lars	43	Mellanstadielärare-75 Speciallärare -83	10

Kapitel 5

Specialpedagogiska kunskaper

Område 2

I detta kapitel redovisas de intervjuades *uppfattningar* av vad som är viktiga kunskaper för en speciallärares yrkeskunnande. Jag försöker också ge en inblick i hur begreppet pedagogiska kunskaper uppfattas av andra forskare och författare med anknytning till pedagogiskt kunnande. Vidare belyses hur speciallärarna *tillägnat sig* sina yrkeskunskaper och om de upplever att de har kunskaper som de anser vara av stor betydelse för sitt verksamhetsområde.

En av de intervjuade uttrycker sin uppfattning om specialpedagogiska kunskaper så här:

> L2 Det är ju himla svårt! För det beror precis på var man hamnar, vilken roll man får och vilka möjligheter man har att jobba som man vill. Det fick jag ju när jag kom till V-skolan, där fick jag bygga upp precis som jag ville. Före min utbildning satt jag ju med små läsgrupper och rättade stavfel och i och för sig ifrågasatte ... men det var ju inte lätt att komma och säga att det var åt skogen ..... utan jag tog ju sats efter det att jag hade flyttat och byggde upp en ny verksamhet. Jag var ju mer fysiskt inriktad, konkret så att säga förut! Vad jag fortfarande saknar är det emotionella som jag behöver mera av! Ja dom som har det taskigt socialt, fungerar inte i klassen i gruppen ..... då skulle jag vilja ha mera för att kunna gå in i gruppen, klassen och kunna arbeta, för då har jag känt mig så pass osäker så att jag inte vågat gå in till hundra procent ..... Det man fick då 1981 kan man ju inte stanna med ..... det fortsätter ju hela tiden sökandet.

En annan uttrycker sin uppfattning så här:

> L3 Rena kunskaper ..... så är ju svenska språket väldigt viktigt ... det är modeller för läsinlärning ... inte en utan olika modeller vill jag poängtera! Sen är det ju den grundläggande matematiken ... alla möjliga ingångar i matematiken. ... Sen tycker jag att man behöver metodik, mycket pedagogik. Man behöver sociologi ..... processer ..... grupprocesser som man aldrig kan få för mycket av. Sen tycker jag det finns andra bitar som man inte kan säga är direkta kunskaper ..... man måste vara begåvad med ett enormt tålamod. Man måste kunna se ljuspunkter och framsteg som är väldigt små men .... och bygga vidare på såna saker. Från början var jag dåligt utrustad .... för man hade ju bara den svenska och matte som man fått på seminariet .... men att den skulle ligga på en viss nivå för att hjälpa dom här barnen det visste man ju inget om ... utan det fick man ju pröva sig fram. Sen

tycker jag just att jag har tålamod ... det är väl ett av mina stora plus då .... om man får kalla det så.

En tredje uttrycker sin uppfattning så här:

L9 Jag tror att förutsättningarna för att du ska klara jobbet är din personlighet. Den måste du ha i botten ..... uppe på det så måste du skaffa dig kunskap om ..... ja framförallt tonåringar! Hur tonåringar fungerar! Skaffa dig kunskap om .... man måste få kontakt med dom innan man kan använda det andra. Utan kontakt är man helt värdelös hur mycket man än kan ... Sen måste man ju ha något att stoppa in i dom här kommunikationsledningarna. Det som vi jobbat med nu och som har varit svårast hittills, det är ju hur man lär vuxna barn ..... eller ungdomar att läsa. Dels måste man ju läsa sig till det ... man måste läsa mycket teori men du kan ju aldrig använda den teori som finns i böckerna direkt på någon elev utan man får ju blanda och röra om .... prova. Ämneskunskaperna det har man, det räcker det man har genom sin grundutbildning .... det är mera intresse .... man måste vara uthållig ... man måste vara nyfiken på alla nya som kommer. När man tröttnat då blir det inget, då orkar man inte. Orkar man inte vara nyfiken på det man gör med dom här ungarna som kommer .... och försöka tänka ut så att det blir intressant och försöka knäcka koden .... eller komma inpå och få kontakt. Jag vet inte vad det är för slags kunskaper ...! Jag ser dom som överlever som speciallärare .... det är ju människor som är intresserade av människor.

Alla intervjuade uttrycker i liknande ordalag, som ovanstående citat, sina uppfattningar om kunskaper som är viktiga för speciallärarens yrkeskunnande.

Jag har sökt *likheter och skillnader* i uttalandena för att särskilja kategorier. Det framgår tydligt att de intervjuade relaterar sina uttalanden till sitt eget yrkesverksamma liv. Lärarna framhåller att *deras uppfattningar är beroende av* den *situation* (kontext) som de befinner eller har befunnit sig i. Deras uppfattningar av vad som är viktiga specialpedagogiska kunskaper och innehållet i de kunskaper som de åberopar som viktiga har också förändrat karaktär över tid. Detta förhållande uppmärksammas inom fenomenografin av bl a Marton (1992), som betonar kontextens betydelse för en persons uppfattningar vid en viss tidpunkt.

I mitt material har jag avgränsat två huvudkategorier och fem underkategorier (A-E) då det gäller uppfattningar av kunskaper/kunnande och kompetens.

Den första huvudkategorin innehåller uppfattningar som kan rubriceras som "*verktyg*" för speciallärarens arbete. Den andra tydliggör ett kunnande som kan betecknas som en "*social*" kompetens.

Huvudkategori 1: Kunskaper/kunnande

A: Instrumentella kunskaper (ämneskunskaper, metoder)

De intervjuade tar för givet att speciallärarен måste ha ett visst mått av kunskaper som är relaterade till ett skolämne. Här exemplifierar några med svenska och matematik som de viktigaste *ämneskunskaperna.*

> L3 Rena kunskaper ... så är det ju svenska språket ..... sen är det ju den grundläggande matematiken ..... sen är det metodik ... sociologi ... processer ... grupprocesser som man aldrig kan få för mycket av ....

> L6 Det är viktigt att ha en bred utbildning i matematik och svenska ..... för det är framförallt det man håller på med .....

> L9 Ämneskunskaperna det har man, det räcker det man har genom sin grundutbildning .....

Övriga ämnen som nämns är pedagogik, sociologi, metodik, psykologi och handikappkunskap. Kunskaper relaterade till samhällets och skolans funktion och resurser lyfts fram av några. Kunskaper som kan förknippas med "hur man lär barn" att läsa, skriva och räkna kan hänföras till olika *metoder* och modeller för inlärning.

> L1 Man måste vara säker på hur man lär ett barn att läsa.

> L3 ..... Det är modeller för läsinlärning .....

Jag betecknar både ämnes- och metodkunskaper som **instrumentella kunskaper.**

Bladini (1990) fokuserar den föränderlighet i undervisningssituationen som speciallärarna varit utsatta för under hela den tid som yrket funnits. Den kunskap och kompetens som speciallärarna förväntades besitta före 1980-talet var till största delen relaterad till undervisnings-, test- och diagnostiserande kunskaper, dvs *instrumentell* kunskap.

B: Ekologisk kunskap

Kunskaper som de intervjuade uppfattar som viktiga men som de har svårt att verbalisera kan hänföras till ett kunnande och/eller en förmåga att utöva *kommunikativ kompetens*.. Hur individer och *grupper samverkar* i ett lärande och aktiverande skolklimat kan också ses som en aspekt i denna kategori.

> L2 Vad jag fortfarande saknar ... är det här med det emotionella ..... ja, dom har det taskigt socialt, fungerar inte i klassen i gruppen. Då

> skulle jag vilja ha mera ..... för att kunna gå in i gruppen, klassen och kunna arbeta .....
>
> L9 Skaffa dig kunskap om .... hur tonåringar fungerar ..... man måste kunna få kontakt med dom innan man kan använda det andra ..... Utan kontakt är man värdelös! Hur mycket man än kan!

Av uttalandena framgår att man har svårt att beskriva detta som kunskaper, men man återkommer till att om denna kunskap saknas har man svårt att fungera som speciallärare.

Bladini beskriver i sin avhandling "Från hjälpskolelärare till förändringsagent" (1990) i KUSPEL-projektet ett ekologiskt perspektiv på specialundervisning. Kännetecknande för detta är bl a "lärare som uppmuntrar *sociala kvalitéer i undervisningssituationen, söker ta vara på elevinitiativ och gärna ger sig in i en äkta dialog med eleverna*" (s 150). Insatserna för förändringsagenten är mera kopplade till övergripande verksamheter såsom *pedagogisk planering, elevvård och personalutbildning, dvs social, emotionell och gruppsykologisk kunskap* och kompetens som behövs i dessa sammanhang.

Huvudkategori 2: Social kompetens

C: Personligheten

Speciallärarna upplever att den som "överlever" i yrket måste ha *egenskaper* av personlighetsrelaterad karaktär. Detta uttrycker de bl a som "tålamod, uthållighet och nyfikenhet ".

> L7 Kunskaper? Ja, jag måste ju kunna en massa om barns utveckling och om läsprocessen ..... jag funderar över vad jag själv kan ..... Vad kan jag? Tålamod är ju ingen kunskap! Det är ju en egenskap ..... man måste ju ha ett helsikes tålamod ... det måste man ju ha. Fast det är ju ingen kunskap det är ju en egenskap. ..... Dom här barnen som jag jobbar med dom gör ju sina framsteg ganska långsamt och då gäller det ju att jag har tålamod och inte skyndar på utan det är barnet själv som bestämmer takten. Att ständigt vänta in ...
>
> L9 ..... förutsättningarna för att du ska klara det här jobbet är din personlighet ....

L7 uttrycker här en uppfattning av att "tålamod" inte är "riktiga kunskaper" men bevisligen en egenskap som måste finnas för att man ska kunna arbeta med elever som har inlärningssvårigheter. L9 uttrycker att personligheten har stor betydelse för att man ska kunna klara yrkesrollen över huvudtaget.

D: Tyst kunskap

Den sociala kompetensen ger också uttryck för en underkategori som här avgränsas som *tyst kunskap*. Denna kunskap/kompetens har utvecklats i ett kommunikativt förhållande till elever och kollegor. Det är en kunskap som bygger på erfarenheter från undervisningssituationen och som ofta initierats av ett problem eller problemkomplex (hinder) i samband med elevers inlärningssvårigheter. Tyst kunskap kännetecknas av *uppmärksamhet* och "en känsla för situationen".

> L6 ... Att man förstår barn och kan sänka sig till deras nivå ....
>
> L7 Att ständigt vänta in ..... det gäller att ha is i magen ....

I en artikel av Rolf (Johannessen & Rolf, 1989)) diskuteras varför tyst kunskap är en viktig del i förnyelsen av samhällets utveckling.

> Utbildning av samhällets praktiker, professionella och specialister bär inom sig en spänning. Å ena sidan förmedlas tyst fungerande kunskap i den miljö där den används. För att en person skall kunna integrera kunskap i sin person, bör kunskapen i huvudsak inhämtas i den miljö där den ska användas. Detta är en grundtanke i flertalet teorier om tyst kunskap (Johannessen & Rolf, 1989 s 42).

Rolf (1991) grundar sina tankar på Polanyis beskrivning av tyst kunskap. Denna kan också fungera som bakgrundskunskap. Varje undersökningsprocess vilar på tyst kunskap. Kartläggningen av verkligheten sker utifrån en bakgrund av vetande och kunnande. Den tysta kunskapen blir då ett redskap för att kartlägga verkligheten. I varje handling riktas uppmärksamheten mot vissa företeelser som särskiljes. De ställes i fokus[13].

> L9 ..... när man känner att det fungerar bra ..... man har kontakt med eleven ..... då gäller det att inte bryta det ....

Här har de hinder för inlärning, som läraren förut upplevt, försvunnit och det gäller att ta till vara en gynnsam inlärningssituation.

Molander är (1993) förspråkare för en uppfattning om att "kunnande är en form av uppmärksamhet". Han tar exempel från konst och musik och menar att man kan lära sig uppmärksamhet som rutin. Det man gör ingår i komplexa system av handlingar, med vissa mål och syften. Däremot är det ofta långtifrån exakt klart vilka uppgifterna och målen är och hur de bäst uppnås. Språket spelar en stor roll för kunskapsbildning

---

13... "fokalvetande"; "för att rita upp en mental karta över omgivningen behövs vissa intellektuella och sensomotoriska redskap. Dessa som ligger till grund för fokalvetandet fungerar tyst. De är i denna situation tyst kunskap". (Rolf, 1991 s 63).

inom verksamheten. Vidare hävdar Molander att vi förbättrar vår kunskap när vi stöter på dess gränser, förkunskapens gränser. Det krävs inte minst kunskap om att man inte vet. Reflektion över den egna kunskapen och dess natur kan ske utan att man drivs mot gränsen. Vi söker i stället den kärna där det inte finns osäkerhet. Det innebär att använda egna insikter för att skärpa uppmärksamheten mot det vi redan kan och vet. Vi reflekterar över vår egen yrkesverksamhet.

Molander talar också om kunskapsbegreppet ur två synvinklar, förfogande och orientering. Förfogandekunskap är sådan kunskap som kan kodifieras i generella lagar, tekniker och tumregler. Orienteringskunskap är kunskap som uppnås i ett dialektiskt förhållningssätt. Det gäller att fråga och tänka. Kunskapsbildningen inom området för orienteringskunskap är en ständigt fortsatt bildningsprocess. Dialogisk kunskap är alltid oavslutad kunskap (Molander, 1993 s 182).

E: Erfarenhetskunskaper

Ytterligare en kategori inom de sociala kompetensen kan avgränsas ur materialet som *erfarenhetskunskap*. Den synliggörs och utvecklas, förändras och fördjupas över tid och innebär att läraren prövar olika undervisningssätt eller mönster utifrån *praktisk erfarenhet* i sin undervisning. Kunskaper som inhämtas och utvecklas i ett sammanhang där läraren är förflyttad från klassrumsverksamheten till annorlunda platser eller samtal med intressanta kollegor/människor kan också räknas hit. De tysta kunskaperna och personligheten utvecklas och förändras genom de erfarenheter som lärarna upplever i skolan och i livet. Erfarenheter av olika slag ger läraren en större handlingsberedskap och förmåga att bedöma en situation eller ett problem (Benner, 1984).

> L2 Det var ju den här utvecklingsstörda flickan och sen hade vi en tjej, som var både MBD och språkhandikappad och där lär man sig otroligt mycket för det som inte går där ..... då måste man ju tänka om .....
>
> L4 Har man varit lärare i många år har ju erfarenheten stor betydelse ..... livserfarenhet också ..... man behöver kunskaper som inte jämt har med erfarenhet att göra .... det är ju förändring hela tiden ...
>
> L5 .... erfarenheter tycker jag är viktiga ..... Vad jag tänker på är när jag gick min speciallärarutbildning ..... då fick vi en väldig insyn i ..... genom våra studiebesök på olika håll i olika länder och platser .... och särskola och blindskola ..... och det fick mig att vidga min människosyn väldigt.

Enligt Dreyfus & Dreyfus (1986) utvecklas erfarenhetskunskap i ett sammanhang där läraren reflekterar över situationen och sitt handlande. Erfarenhetskunskaper ger läraren en säkerhet som tillåter t ex okonventionella lösningar. I början av en lärargärning finns ingen erfarenhet att luta sig mot. Det blir kända kunskaper, *regler och metoder*, som styr handlandet (*novis*). Efter hand kan man ta hänsyn till "*situationens förutsättningar*" och utveckla en förmåga att inbegripa dessa i sitt handlande (*advanced beginner*). Situationen ändras efter några år i yrket då man kan agera mera kompetent (*competent*) dvs utifrån ett mera långsiktigt perspektiv analysera situationen och kan *planera* sitt handlande därefter. Nästa steg i utvecklingen innebär att "*känsligheten för situationen som helhet*" ökar och man blir skickligare (*proficient*) att bedöma en situation utifrån långsiktiga mål. Handlandet modifieras utifrån detta.

> L9 ..... vill man stoppa i dom kunskaper så måste man skapa en relation ..... aldrig så här officiellt ..... så att dom känner att nu så ska jag komma och prata utan man får ta och gripa tillfället i flykten. När man känner att det är bra då har det hänt att jag ringt och sagt att nu får ni ta min lektion ..... nu vill jag prata färdigt med den här tjejen!

Sista steget, i denna modell är expertens (*expert*). Experten handlar utifrån en djup förståelse för hela situationen och en känsla av att "det blir bra om jag gör så här". En *intuitiv känsla* för ett problem eller situation ger experten riktning i handlandet.

> Capturing the description of expert performance is difficult, because the expert operates from a deep understanding of the total situation; the chess master, for instance when asked why he or she made a particularly masterful move, will just say: 'Because it felt right! It looked good'! (Benner, 1984 s 32).

I samtalen med intervjupersonerna om viktiga kunskaper för en speciallärare framkommer tydligt att nästan alla skulle vilja utveckla sin egen kunskap och kompetens åt något håll (se kap 9). Med utgångspunkt från deras nuvarande arbetssituation har alla givit uttryck för att de tycker att de inte har tillräckligt med specialpedagogiskt kunnande.

Följande sammanställning innehåller två huvudkategorier och fem underkategorier. Någon kvantifiering av de intervjuades berättelser med hänsyn till kategoriindelning har jag inte gjort. I sammanställningen finns dock alla uttalanden med som jag hänfört till de olika kategorierna. Sålunda kan ett flertal av de intervjuade ha nämnt att svenska och matematik är nödvändiga ämneskunskaper för en speciallärare. De kategorier som har varit svårast att avgränsa är de som bygger på de intervjuades egna livserfarenheter eller erfarenheter som ligger i eller utanför skolans värld och kategorin tyst kunskap.

Sammanställning av speciallärarens kunskaper och kompetens:

Huvudkategori: **KUNSKAPER/KUNNANDE**

Underkategorier

A: Instrumentell

Svenska
Matematik
Pedagogik
Metodik
Psykologi
Handikappkunskap
Sociologi

Läsprocessen
Läsinlärningsmetoder
Ljudinlärning
Diagnostisering
Skrivutveckling

B: Ekologisk

Elevkännedom
Elevsyn
Kriskunskaper
Sociala kunskaper
Familjekunskap
Missbruksproblem
Kommunikation

Barns utveckling
Hur barn tänker
Samtal
Grupprocesser
Samarbete

Huvudkategori: **SOCIAL KOMPETENS**

Underkategorier

C: Personlighet

Tålamod
Nyfikenhet
Positiv
Optimism
Humor

D: Tyst kunskap

Omväxling
Nivåkänsla
Förståelse för barn
Hjälpsamhet
Trivsel

E: Erfarenhetskunskap

Elevfall (handikapp mm)
Föräldrakontakter
Resor till andra länder
Studiebesök på särskola och blindskola
Samarbete med namngivna personer/kollegor
Samarbete med socialförvaltningen
Samarbete med flyktingcentrum

Avslutningsvis vill jag här försöka kommentera några av ovanstående kategorier och karaktärisera dem utifrån ett specialpedagogiskt kompetensperspektiv.

Inom den *instrumentella kategorin* (A) avgränsar jag en inriktning mot ett ämne (**declarative knowledge, know that**) och en inriktning mot en teknik eller metod för att undervisa (**procedure knowledge, know how,** Ryle, 1963). Under den *ekologiska kategorin* (B) är förhållandet liknande dvs de intervjuade uppfattar kunskaper om kommunikation (**know that**) som viktiga men några poängterar, att förmågan att samtala med elever (**know how**) är vital för verksamheten. Distinktionen inom båda dessa underkategorier kan ses som en utveckling och ett sampel mellan teoretisk och praktisk kompetens inom det specialpedagogiska kunskapsområdet (Kuhn, 1970, Polanyi, 1958).

Lärarna söker kunskaper om elever och om hur man behandlar elever i problemsituationer. De söker *kompetenshöjande specialpedagogiska kunskaper* (se kap 9).

Sandberg (1994) har i sin avhandling funnit att ekonomers kunskaper och kompetens utvecklas i ett intimt förhållande till kunderna. Kompetensen består framför allt av kontextberoende kunskap och skicklighet skapad genom ekonomernas sätt att uppleva sitt arbete.

> The higher the level of competence acquisition, the more evident becomes the context-dependent nature of human competence.
> (Sandberg, 1994 s 43)

Experten behandlar ett problem annorlunda än en novis. En expert är "ett" med sitt arbete och följer inga förutbestämda regler. Kännetecknande är att experten utvecklar en djup förståelse för den totala situationen. Identifiering av problem, mål, planer och agerande sker intuitivt med ett holistiskt synsätt. Människor upplever ett och samma arbete så olika att det är nästan omöjligt att beskriva vad mänsklig kompetens står för på en viss nivå.

Detta kan uttryckas som en reflektion över att som ny speciallärare (novis) visste man inte riktigt hur man skulle förhålla sig i undervisningssituationen (L2, s 31) I början uppfattades dock ämnet och metoder för att undervisa i ämnet som det viktigaste (Benner, 1984). Under årens lopp har intresset för ekologiska kunskaper ökat och läraren utvecklar också en medvetenhet om sin egen personlighet, och kommunikativa förmåga (L9, s 32). Det framgår tydligt att mänsklig kompetens och förmåga att identifiera problem utgör en viktig del i speciallärarnas verksamhet. Självförtroendet och kompetensen har utvecklats genom utbildning och erfarenheter. Flera av de intervjuade lärarna uttrycker att

de nu uppfattas av omgivningen som auktoriteter och specialister inom specialundervisningens område.

Speciallärarnas uppfattningar av viktiga kunskaper inom sitt yrke kan jämföras med flera andra yrkeskategoriers kunskapsuppfattningar där mänsklig och kommunikativ kompetens är central för verksamheten.

Hur har speciallärarna inhämtat sina kunskaper?

Vid samtalet om viktiga kunskaper för en speciallärare berättade de intervjuade på uppmaning *hur* de själva inhämtat sina kunskaper. Ur materialet kan två processinriktade kategorier avgränsas.

Kategori 1: Formellt kunskapsinhämtande

Kunskaper som inhämtats formellt har i huvudsak sin bas i *föreläsningar, längre eller kortare kurser, litteratur och studiedagar.*

Kategori 2: Informellt kunskapsinhämtande

Kunskaper som inhämtats informellt har utvecklats under *verksamhet i skolan, i samhället, i cirkelform och alltid i samverkan/samtal med människor.*

Huvudkategorin "Kunskaper" (instrumentell kunskap och ekologisk kunskap) kan i huvudsak förknippas med formellt sätt. Huvudkategorin "Social kompetens" (tyst kunskap, personlighet, erfarenhetskunskap) förknippas med det informella sättet. En och samma person kan ge uttryck för både formellt och informellt sätt.

> L2 Utbildningen först! För den gör att man får tankar om de här frågorna som man sysslar med hela tiden. Så söker man själv i litteratur, fortsätter med det ..... en del kurser. Men framför allt dom handikappade barnen! ..... När jag kom till H-torp efter utbildningen, så var det ju den här utvecklingsstörda flickan och sén hade vi en tjej, som var både MBD[14] och språkhandikappad och där lär man sig otroligt mycket för det som inte går där .... då måste man ju tänka om!
>
> L4 Jag har gått på kurser som jag har sökt på eget initiativ ..... barns utveckling och tänkande .... och det har varit speciallärarveckor. Jag har gått på föreläsningar som jag har tyckt varit bra ... på kvällar har

[14]MBD/DAMP är en neurologisk skada.

> jag gått iväg. SCIRA[15] har haft något .... Det här med att vi speciallärare träffas nu är också jättebra ..... vi försöker hitta bra föreläsare eller folk som kan prata ..... man är ju inte fullärd någon gång. Är man några flera är det bra om man kan prata med varandra .... byta erfarenheter. Det räcker inte att prata med sina kollegor ..... utan man vill prata med de andra speciallärarna också som har fått den lite djupare kunskapen än vad dom andra kollegorna har fått på den vanliga lärarutbildningen.
>
> L7 Erfarenhet och ..... sen har jag väl läst en artikel här och en bok där ..... men framför allt genom erfarenhet ..... samtal med andra lärare .... en del. Även samtal med barn!

De intervjuade ger uttryck för att den instrumentella kunskapen, som de alla ser som en viktig kunskapsbas, utgör en stor del av deras grundutbildning till lärare och speciallärare. Verksamheten i skolan fokuserar andra färdigheter och förmågor som de vill utveckla och behärska. Kommunikativ kunskap och kompetens accentueras. Lärarna söker dessa kunskaper bl a i samspel med barnen och kollegorna. Den *tysta kunskap* och *erfarenhetskunskap* som speciallärarna utvecklar i ett kommunikativt sammanhang är således beroende av den kontext som de befinner sig i. Speciallärarna pekar på att erfarenheter med utgångspunkt från elever eller situationer hjälper dem att göra de val som behövs för att kunna undervisa. En känslighet för situationen ger riktning för handlandet. Van Manen (1991) uttrycker detta som "tact" (taktfullt agerande).

> In a sense, tact is less a form of knowledge than it is a way of acting. It is the sensitive practice of heedfulness. Tact is the effect one has on another person even if tact consists, as it often does, in holding back, waiting (Van Manen, 1991 s 522).

Danielsson och Liljeroth (1987) poängterar att praktik inte är teorilös utan en ständig pendling mellan erfarenhet och kunskap som ger utveckling och användbar kunskap. Ny kunskap måste ständigt hållas levande genom studier och diskussioner, prövas i det praktiska arbetet, utvecklas och revideras.

Schön (1983) visar på praktikerns dilemma när det gäller att bedöma en situation eller ett problem. Man kan ha många sätt och olika infallsvinklar att närma sig ett problem. Praktikern samlar på sig en repertoar av exempel som han har som utgångspunkt för reflektion och sitt sätt att handla. I samtalen med eleverna utvecklar speciallärarен sin kunskap och handlingsberedskap (se L2, s 40).

---

[15]SCIRA står för "Swedish Council of the International Reading Association" och är en förening som värnar om läsning, läsundervisning och läsforskning.

> The reflective practioner tries to discover the limits of his expertise through reflective conversation with the client (Schön, 1983 s 296).

Shulman (1987) poängterar att lärare själva har svårigheter att uttrycka vad de betraktar som lärarkunskap *och hur de tillägnat sig den.* Komplexiteten i yrket underskattas och trivialiseras. Lärarna har aldrig försökt att artikulera sina praktiska kunskaper. Forskningen har endast börjat att undersöka detta stora fält, som kommer att få stor betydelse för hur lärarutbildning ska utformas i framtiden.

Sammanfattningsvis kan sägas att speciallärarnas berättelser i stor utsträckning bekräftar dessa forskares teorier. De kunskaper, som lärarna uppfattar som viktiga för en speciallärares yrkeskunnande och som de *tillägnat sig på både formell och informell väg,* relateras till den upplevda undervisningssituationen och yrkesrollen. De instrumentella och ekologiska kunskaperna är komplementära men upplevs ej ha samma prioritet i den yrkesverksamhet som speciallärarna bedriver. Erfarenhetskunskap ger säkerhet i undervisningen. Den tysta kunskap som lärarna utvecklat kan beskrivas som en känslighet för en situation eller ett problem, som intuitivt styr deras val och handlande. Detta kommer att belysas ytterligare då speciallärarna berättar om sin syn på speciallärarrollen och om hur den förändrats under årens lopp.

Sammanställning av processkategorierna:

Formellt kunskapsinhämtande och
Informellt kunskapsinhämtande:

Kategori 1
FORMELLT
KUNSKAPER/KUNNANDE

A. INSTRUMENTELL KUNSKAP — Vad? Hur?
B. EKOLOGISK KUNSKAP — Vad? Hur?

Kategori 2
INFORMELLT
SOCIAL KOMPETENS

C. TYST KUNSKAP
D. PERSONLIGHET
E. ERFARENHETSKUNSKAP

Kapitel 6

Ett utmanande och stimulerande yrke

Område 3

I det här kapitlet försöker jag ge en bild av hur de intervjuade har upplevt speciallärarrollen under årens lopp. De ger sin syn på vad som hände i samband med att de utbildade sig till speciallärare och hur deras yrkesverksamma liv senare förändrats. Vidare berättar de om vad de upplever som *svårt* och vad som kan vara *stimulerande* i yrket.

Speciallärarna hade nästan alla erfarenhet av specialundervisning i klass eller individuellt innan de sökte till speciallärarutbildningen. En hade ingen erfarenhet alls och hade endast fått sin uppfattning om yrket genom att det fanns flera specialklasser på den skola där vederbörande tjänstgjorde.

> L1 Ja min syn har förändrats enormt ..... vi var någon slags specialister och sprang in i vår klinik och stängde dörren .... väldigt lite samarbete. Vi hade något slags hokus pokus för oss där inne .... så kom de här nya idéerna om att vi skulle gå in i klassrummet ... då blev det ju ett ramaskri ..... jag ville ju samarbeta. Det jag absolut ville var ju att samarbeta och att jag skulle få komma in på ett tidigt stadium .... det här var 1977/78 ... då hade det här med arbetslag kommit i ropet ..... Utbildningen innebar en stor förändring .... men kom tyvärr lite sent i mitt liv.
>
> L4 Först plockade jag ut elever till klinik ..... eller enskilt. Efter utbildningen fick jag mera pondus ..... jag ändrade mig som människa efter utbildningen .... för det var så här att jag vågade kanske inte ställa mig upp och prata för vissa saker förut va! Men utbildningen lärde mig att ... dels kunna stå för sina saker. Jag växte ..... Det var en jobbig utbildning! Jag gick under de här åren då man vände ut och in på sig själv ..... Jag blev nog bättre lärare. Jag vågar på ett annat sätt nu ta föräldrakontakter ..... vågar ifrågasätta .....
>
> L8 Jag visste ingenting om speciallärarrollen från början ..... utan jag såg en äldre kvinnlig kollega som hade det bra i specialklass. ..... Efter utbildningen ... arbetade jag i hjälpklass ensam med läromedel och läroböcker ..... Nu har vi datorer och dörren är öppen .... eleverna drar ett varv på datorn. Under en period tappade jag fotfästet i min lärarroll.
>
> L10 Min syn har förändrats o ja ..... Först läste man Mats Wahl så man var blå .... jag fixade och donade åt eleverna. Nu kräver vi att dom själv ska ta itu med sakerna ... eget ansvar. Min utbildning till speciallärare betydde ingenting i mitt arbete mer än att jag fick ju

> mitt papper ..... till största delen kan man säga att jag fick min examen ... papper på det jag redan arbetade med. Dom viktigaste förändringarna har kommit via barnpsyk och samarbetet med A ..... Det är nog det som har betytt mest!

Under den period som de intervjuade speciallärararna varit yrkesverksamma har det enligt deras uppfattningar skett stora förändringar såväl organisatoriskt som pedagogiskt inom specialundervisningens område (se kap 2). Naturligt nog har speciallärarens roll och funktion i skolan också förändrats. Det har inte varit någon smärtfri utveckling utan de har upplevt att de fått fundera över sin yrkesroll och fått ta ställning till den position/status som varit rådande för speciallärare. *Utbildningen* har upplevts som en *viktig milstolpe*. De flesta pekar på att de efter utbildningen vågar *stå för sina åsikter* på ett annat sätt än före. Lärarna anser att de respekteras på ett bättre sätt och därför också vågar stå upp för de elever som behöver stöd. Samarbetet med andra lärare har ökat markant efter utbildningen.

Mellan åren 1926 och 1962 fanns utbildning för hjälpskolelärare och andra speciallärare som gavs i form av veckokurser upp till en termins längd (se kap 2). Specialundervisning var liktydigt med undervisning i specialklass och speciallärare hade en *klasslärarfunktion*. 1962 infördes den statligt reglerade speciallärarutbildningen i Stockholm. Den var ettårig. Utbildningsorterna blev flera 1965 (Stockholm, Göteborg, Malmö) och därmed blev det större möjligheter för dem som ville utbilda sig till speciallärare. Speciallärarens roll var fortfarande till stor del klasslärarens men mot slutet av 1960-talet ökade *klinikundervisningen* dramatiskt. Intresset för urvalsfunktionen för speciallärarna flyttades till diagnos av färdigheter och färdighetsträning material. En nyorientering inom speciallärarutbildningen blev tydlig på 1970-talet. Speciallärarens verksamhet förändrades från behandling av konstaterade svårigheter till en större koncentration på *förebyggande insatser* i ett större skolperspektiv. SIA-utredningen visade på att ett specialpedagogiskt förhållningssätt bör få genomslagskraft i hela skolans arbete (Danielsson & Liljeroth 1987).

På frågan om vad man upplever som *speciellt svårt* inom sitt yrkesområde kan fyra kategorier urskiljas i materialet. Kategorierna redovisas i frekvensordning så att den första kategorin har flest exemplifieringar i materialet. Nedanstående kategorier är inte kategorier i gängse fenomenografisk mening. Jag väljer här att redovisa uppfattningarna i enkla kategorier.

Svåra områden

Kategorier

1. Samarbete med kollegor

L1 Måste vara tusenkonstnär när det gäller att samarbeta .... försöka få lärare att förstå att inte alla elever är lika.

L3 Svårt att ändra kollegors arbetssätt ....

L5 Det är beroende på vilka människor man jobbar med ... i arbetslaget. En del tycker det är behändigt med en hjälpgumma .... Olika syn på speciallärarens arbetsuppgifter. Jag vill inte gå omkring och rätta till ..... lägga ut papper och så där.

L7 Det beror på vem man arbetar med ..... Relationer till andra lärare .....

L9 Du är inte självklar i ett arbetslag ..... Du får stå upp för ungar mot kollegor och det är svårt. Vara finkänslig .....

2. Arbete som kräver specialkunskaper (handikapp, autism, dyslexi, terapi)

L3 Svårt att finna vägar att nå handikappade barn.

L4 Svårt med sociala och emotionella störningar .. utåtagerande barn. Barn med knutar .... Jag är ingen terapeut ... jag vill inte kvacka.

L6 När man träffar elever med störningar där man inte når dom. ..... Dyslexibiten är svår ....

3. Föräldrakontakter

L1 Viktigt att lärare och föräldrar är på samma linje ....

L2 Man sitter i kläm mellan barn och föräldrar ..... och skolan.

L4 Svårt att råda föräldrar .... när de frågar .... hur tycker du jag ska göra?

L7 Föräldrar kan vara svåra att nå ....

L10 Svårast är att jobba med barn som är från familjer som döljer fruktansvärda hemligheter .....

4. Elevkontakter

L1 Kontakten med barnet .....

L6 När man träffar elever med störningar där man inte når dom ...

L8 Det är svårt när dom tappar lusten ... eleverna. Dom skäms för kompisarna .... det kommer i åttan.

De största svårigheterna som speciallärarna upplever tycks vara *samarbetsfrågor* som rör undervisningen av enskilda elever eller grupper. Att diskutera undervisning och arbetssätt med kollegor innebär en situation som är värdeladdad. Någon uttrycker det som en statuskonflikt, där specialläraren inte upplever sitt arbete som speciellt kompetenskrävande.

L5 Det är behändigt med en hjälpgumma ..... . Jag vill inte gå omkring och rätta till ..... lägga ut papper och så där .....

Det är uppenbarligen mycket svårt att kritisera en kollegas förhållningssätt eller undervisning av elever, trots att detta kan vara orsaken till att en eller flera elever får problem i inlärningssituationen. Dessa värdekonflikter som speciallärarna ger uttryck för här, tycks vara svårigheter som alla lärare upplever i sitt yrke (Colnerud & Granström, 1993). Förmodligen drabbar denna konflikt speciallärarna i ännu större utsträckning då deras kontakter med kollegor och föräldrar ofta innebär diskussioner om problem där många individer är inblandade. Dessutom behöver problemen oftast lösas snabbt och på ett bra sätt. Vad är rätt eller fel? Vem ska jag vara lojal mot?

L2 Man sitter i kläm mellan barn föräldrar ... och skolan .....

Förutom i samarbetet med kollegor och föräldrar upplever lärarna svårigheter i sitt arbete förknippat med behov av specialkunskaper, som t ex kan innebära en förbättrad kommunikativ kompetens av konfliktlösande karaktär. Avsaknaden av fördjupade kunskaper om handikapp och läs- och skrivsvårigheter återkommer också i deras berättelser som speciella problem inom yrket.

Trots att man upplever svårigheter och problem finns det många ljuspunkter och tillfällen till stimulans i yrket, menar speciallärarna. På frågan om det finns något som är speciellt *stimulerande* ger materialet tre kategorier. Dessa redovisas också efter fallande frekvens och i enkla kategorier.

Stimulerande områden

Kategorier

1. Elevkontakter

L1 Att se i ögonen på ett barn när det börjar lossna ....

L3 Dom här små busarna som man får väldigt fin kontakt med ...

L7 När ungen säger tack för i dag ... eller får jag komma idag.

L9 Ja det är ungarna ..... man får tillbaks hela tiden ....

L10 Eleverna förstås ..... dom är kul .....

2. Kunskapsutvecklingen hos eleverna

L3 De små små framstegen .....

L5 När man märker framstegen som barnen gör ...

L7 En unge som plötsligt ska skilja på a och o ... plötsligt kan. ... När man når resultat.

L8 Stimulerande när man testar dom ..... när dom ökat sin läsfart så mycket .....

3. Samarbetet med andra människor

L2 Ja det är den här konflikten ... när man får ta diskussioner och man kommer ett steg till. Det finns hela tiden något nytt! Man inser att man aldrig blir färdig .....

L10 Det oerhört roliga jobbet med andra ....

Specialärarnas stimulans i sitt yrke utgörs huvudsakligen av den *positiva kontakt* som man upplever med de *elever man undervisar*. Elevernas kunskapsutveckling och välbefinnande i skolan upplevs också som stimulans i yrket.

Undervisningen och kontakten med enskilda elever upplevs således som *både positiv och konfliktfylld*. Detta pekar på ett av flera dilemman inom yrket. Speciallärarens förväntas samtidigt vilja förbättra undervisningen och utveckla elevvården. Få speciallärare har beskrivit denna konfliktfyllda yrkesroll. I de tidskrifter och böcker som författats av verksamma speciallärare blir ämnes- och metodkunskaper oftast föremål för

debatt medan erfarenheter inom elevvården beskrives av yrkeskategorier som psykologer, kuratorer m fl.

> Den ideala lärarrollen är sannolikt en kombination av goda ämneskunskaper, tillgång till ett yrkesspråk som gör det möjligt för läraren att betrakta och bearbeta praktiken på en metanivå samt utrymme för ett kärleksfullt förhållningssätt till eleverna och undervisningen. Ett bristfälligt yrkesspråk och avsaknad av vägledande etik är sannolikt orsaken till att många lärare begränsar sin uppgift till ren kunskapsförmedling (Colnerud & Granström 1993, s 105).

Ytterligare ett dilemma finns i *samarbetet med kollegor*. Samarbetet kan vara både positivt och konfliktfyllt. Två av de intervjuade fokuserar på frågan om "något som är speciellt stimulerande inom yrket", samarbetet med andra människor. De känner tillfredsställelse genom *egen utveckling i yrket*. Dessa lärare (L2, L10) kan också tänka sig att i framtiden arbeta som specialpedagoger (se kap 10).

Utmanande och stimulerande områden inom den specialpedagogiska verksamheten:

Översikt

Kategorier:

Speciellt svårt	**Speciellt stimulerande**
1 Samarbete med kollegor	1 Elevkontakter
2 Arbete som kräver specialkunskaper	2 Kunskapsutvecklingen
3 Föräldrakontakter	3 Samarbetet med andra människor
4 Elevkontakter	

Kapitel 7

Metoder och undervisningsmål

Område 4

I detta kapitel försöker jag ge en bild av hur speciallärarna uppfattar huruvida de använder speciella metoder i sitt arbete. Dessutom redovisas vad speciallärarna uppfattar att de har för undervisningsmål och i någon mån hur de väljer arbetssätt i sin undervisning. Slutligen kommenteras de intressanta elevfall som lärarna minns av någon speciell anledning. Elevfallen behandlas här summariskt, då den information och de uppfattningar som därvid kommer till uttryck närmare redovisas i avhandlingens olika intervjuområden.

När det gäller **speciella metoder** som den intervjuade använder i sitt arbete har jag exemplifierat något från varje intervju. Lärarna behandlas i viss mån som "individer" (se kap 3). Vid analysen av metoder och undervisningsmål har jag funnit strukturer som kan kopplas till deras kunskapsuppfattningar och den speciallärarroll som de intervjuade ger uttryck för (se kap 10).

Kategoriindelning

I följande kategoriindelning kan en lärare återfinnas under flera kategorier (se parenteserna). Flera av dessa metoduttalanden har lärarna gjort då de berättat om elever som de minns av någon speciell orsak. Jag avgränsar fyra kategorier: **tränings-, hjälpmedels-, kommunikations- och attitydorienterade metoder.**

Kategorier

Metoder

1. Träningsorienterade (L1, L2, L3, L4, L6, L7, L8, L9)

I denna kategori avgränsar jag direkta metoder/tekniker som används vid träning för ett visst inlärningsmål, exempelvis läsinlärning, skrivinlärning och rättstavning (Ekener, Witting, Madison).

Metoderna är ett redskap för lärarens strukturering av inlärningsstoffet och inlärningssituationen.

> L2 Vid läsinlärning ..... Witting.
>
> L4 Ja, metoder i rättstavning .... Ekener.

L7 Nej, vet du vad .... jag rör ihop allting som jag prövat genom åren .... Witting förstås ..... och jag kör den gamla ljudmetoden .... både analytisk och syntetisk metod .... det får jag anpassa till varje barn .....

L8 Ja, vi har diktamensprov efter Madison .... sen har jag utarbetat egna övningar ..... Wittingmetoden använder jag .....

L9 ..... Jag använder Wittingmetoden .....

2. Hjälpmedelsorienterade (L1, L2, L3, L4, L6, L7, L8, L10)
I denna kategori avgränsar jag metoder som används tillsammans med ett hjälpmedel för att underlätta inlärningen av en färdighet t ex att lära sig läsa, skriva eller räkna

(ITS[16], datorer, bok och band, talböcker, kortspel, lekarbete, memoryspel, cuisenairestavar). Inlärningssituationen struktureras av läraren, som tillhandahåller ett hjälpmedel i form av t ex en bok eller ett spel.

L1 Nej, bara någon gång ..... då jag arbetade med ITS.

L3 Jag leker väldigt mycket .... t ex i matte med kortlek. Vi skriver brev till jultomten .... bok och band .... Vi jobbar laborativt ..... fimpar cuisenairestavar istället för cigaretter .....

L6 Talböcker ..... lekarbete ..... skrivdans ..... man förbereder skrivträning och gör rörelser med armarna. Jag vill använda datorer ... jag väntar på en efter dyslexikursen.

L7 ..... en pojke lärde jag läsa med ett memoryspel.

L8 ..... vi tränar med datorer .....

L10 ..... Jag vet inte om det finns speciella metoder ..... datorer .....

3. Kommunikationsorienterade (L1, L2, L4, L5, L7, L9)
I denna kategori avgränsar jag metoder som är arbetssätt för att uppnå en bra relation till eleven i undervisningssituationen så att inlärning kan ske. Denna kategori är delvis förknippad med lärarens attityd och förhållningssätt till eleven. Bra kommunikation med eleverna blir ett sätt att undervisa (övningar om jaguppfattning, byter ämne ofta så det inte blir tråkigt, anpassar metoden efter barnet, sitta ner och prata med barnet).

L2 Motoriska och sociala övningar .... Övningar om jaguppfattning.

L3 Svårt att säga ..... har inte barnet förstått klassläraren försöker jag gå en annan väg .....

[16]ITS är en speciell metod för skrivträning som användes mycket på 1960-talet.

L5 Nej, det gör jag nog inte egentligen ..... Jag är ivrig på att byta material, byta bok, byta ämne så att det inte ska bli tråkigt för barnen. Barnen arbetar mycket på tavlan ..... vi sparar inte kråkfötterna i böcker. Sen får man se vad de är vana vid för ett arbetssätt ..... fast det kan ju vara anledningen till svårigheterna .....

L7 ..... jag anpassar metoden efter barnet ....

L9 Ja, det gör det förstås men jag har aldrig skrivit ner dom där bra sakerna ... sunt bondförnuft ... En slags metod är att sitta ner och prata med ungarna en och en ... för att komma dom in på livet, skapa en relation .....

4. Attitydorienterade (L1, L9, L10)
Denna kategori avgränsar det förhållningssätt och den attityd som skapas i undervisningssituationen mellan läraren och eleven (respekt, komma i tid, vara som en mamma, göra så gott man kan).

L1 ..... vara nära ..... som en mamma .....

L10 min metod är att alla ska få göra så gott man kan ... ha respekt för varandra .... vara vänliga ..... komma i tid ....

Frågan om speciallärarен använder *speciella metoder* i sitt arbete kan uppfattas som kontroversiell. Det är uppenbarligen på detta område som speciallärarna utsatts för mycket kritik och jämförelser med vanlig klassundervisning (Rask & Wennbo, 1983).

Flera av lärarna berättar att de innan de själva började med specialundervisning upplevde att specialundervisning var något "hokus pokus" och att förväntningarna från kollegor och föräldrar var höga. Efter lång verksamhet i yrket har de ändrat uppfattning. I samband med att de alltmer arbetar i arbetslag tillsammans med klasslärare eller ämneslärare har behovet av *varierade metoder* ökat. Speciallärarna måste i sitt samarbete ofta anpassa sig till de undervisningsmetoder som användes i klassrummet. Om de däremot arbetar individuellt och utanför klassrummet lägger de upp undervisningen efter eget huvud.

Man kan sålunda med utgångspunkt från speciallärarnas berättelser finna att de använder *samma metoder som andra lärare men på ett mera varierat och individuellt anpassat sätt*. Vid t ex läsinlärning och skrivträning behövs kunskaper om olika metoder, övningar och undervisningsmaterial. Dessa har speciallärarna studerat och prövat i olika situationer med ett antal elever i grupp och/eller individuellt. De *anpassar metoderna* efter elevens förförståelse och självuppfattning. Deras *attityd* till undervisningssituationen uttrycker också en känslighet för elevens "förmåga till inlärning just då". Många poängterar att om eleverna inte trivs är de

heller inte "mottagliga" för inlärning. Det gäller att växla metoder och anpassa *förhållningssättet* till elevernas förutsättningar (Schön, 1983, 1987).

Språkliga och sociala aktiviteters betydelse i undervisningssituationen fokuseras bl a av Vygotskij, som i detta sammanhang talar om "den proximala zonen". Uttrycket refererar till den skillnad ett barn upplever mellan vad det kan göra själv och vad det kan göra med hjälp av andra. Barns prestationer kan vid en given tidpunkt vara lika, men har ett barn en större "zon av proximal utveckling" vid ett annat tillfälle inom ett speciellt område, har det barnet en större kapacitet för att lära genom instruktion. Lärare är enligt Vygotskij en omistlig och viktig grupp, som gör inlärning möjlig för barnet (Arfwedson, 1992).

Speciallärarna har enligt min tolkning av materialet rimligtvis större möjligheter och förmåga att ta hänsyn till elevens "proximala zon" genom sin attityd och sitt förhållningssätt till elevens inlärningssituation, än vad andra lärare har.

Danielsson och Liljeroth (1987) beskriver en *vidgad metodik* som specialpedagogiken kräver. Vidgad metodik innebär ett cirkulärt tänkande, som beaktar många samverkande faktorer. Den innefattar: *förhållningssätt, bemötande, struktur och styrning*. Förhållningssättet är det grundläggande enligt författarna. Det avgör kvaliteten på och värdet av övriga komponenter. Det bestämmer om en metod blir mer än en teknik. Metoden är ett sätt att närma sig en inlärningsproblematik och tar fasta på olika aspekter av elevens förmågor. Lärarens förhållningssätt avgör om ett samspel med eleven ska komma till stånd. Motsatsen blir då en linjär förklaringsmodell som innebär att man söker en orsak och bestämmer sig för en åtgärd. Valet av metod kombinerat med förhållningssätt är en fråga om mål. Frågan om vilken metod som är bäst bör egentligen bytas ut mot frågan: Vilka mål vill jag uppnå?

Några av de intervjuade påpekar att felaktiga metoder kan vara orsak till att eleverna inte lyckas med inlärningen i den vanliga undervisningen och att det kan vara ytterst svårt att förändra detta förhållande.

> L5 .... sen får man se vad de är vana vid för ett arbetssätt ..... fast det kan vara anledningen till svårigheterna .....

Metodisk handledning uppfattas som svårt då man samarbetar med personer som har en annan/annorlunda uppfattning om hur eleven ska undervisas.

Sammanfattningsvis kan man ställa sig frågan om speciallärarna använder olika metoder utifrån ett *tekniskt* eller *dialektiskt-kreativt* förhållningssätt (Danielsson & Liljeroth, 1987). Utifrån det tekniskt-metodiska perspektivet finns en strävan att finna ett entydigt svar på vilken metod som är effektivast och därmed den rätta. Risken finns att detta innebär

ett atomistiskt synsätt på inlärning och därmed en ensidig och kanske fragmentarisk träning av delar i en inlärningsprocess som inte är meningsfull för barnet. En lärare med ett dialektiskt-kreativt förhållningssätt använder olika metoder i samspel med elevens kunskapsutveckling, förförståelse och självuppfattning, dvs arbetar med ett mera holistiskt synsätt.

Av de intervjuade speciallärarna kan enligt min tolkning nio betecknas som lärare med ett dialektiskt-kreativt förhållningssätt och en representerar i viss mån det tekniskt-metodiska (se profil 8, s 81).

Vad har Du för mål med din undervisning?

Denna fråga är intimt förknippad med de metoder som speciallärarna använder (Danielsson & Liljeroth, 1987). Målet för undervisningen kan i mitt material avgränsas till ett längre och ett kortare tidsperspektiv. Dessa mål kan även spåras i de uppfattningar av "viktig specialpedagogisk kunskap" som speciallärarna tydligast ger uttryck för.

I det korta perspektivet är målet med verksamheten av uppehållande eller trivselaktig karaktär, dvs barnen ska inte "tappa sugen", de ska trivas i skolan.

I det längre perspektivet är målet att eleven ska trivas men dessutom tillägna sig "grundläggande färdigheter, få självförtroende och kunna ta ansvar för sig själva efter skolan."

Kategori: Kortsiktigt perspektiv

De intervjuade lärarna som ger tydligast uttryck för både de *instrumentella och ekologiska* kunskapsuppfattningarna tycks ha en målinriktning som kan förknippas med ett kortsiktigt perspektiv där skolverksamheten blir av trivselkaraktär. Baskunskaper betonas också. Metoder som blir centrala för lärarna inom dessa kategorier är de *tränings- och hjälpmedelsorienterade.*

> L4 Vi sätter upp mål tillsammans .... olika för varje barn ..... jag ska försöka lära mig läsa .... till jul kanske .... Barnen får inte tappa sugen.

> L6 Vi har satt upp målen innan dom kommer hit ... tillsammans ..... det är viktigt att man har baskunskaper. Det är det vi egentligen är ute efter. ....

Kategori: Långsiktigt perspektiv

De intervjuade lärarna som ger uttryck för ekologiska kunskaper och betonar *social kompetens* (tysta kunskaper, personlighet eller livserfarenheter) i sina kunskapsuppfattningar, tycks ha ett undervisningsmål som kan förknippas med ett långsiktigt perspektiv där elevens förmåga och möjligheter till ett normalt liv efter skolan blir avgörande. Lärarna som ger uttryck för ovan nämnda kunskapsuppfattningar tycks använda *kommunikationsorienterade* metoder i större utsträckning i sin undervisning (se struktur kap 10).

> L3 Mitt mål är att de ska kunna leva ett normalt liv efter skolan ute i samhället. Kunna klara sig själva! Kunna läsa, räkna och skriva så att man klarar sig ..... Kunna ta en instruktion på ett arbete ... Kolla att man fått rätt lön, rätt tillbaka i en affär. Skriva på avier i post och bank .....

> L7 Ett konkret mål är att göra mig själv överflödig .... att jag inte ska behöva gripa in ....

> L9 Att ungarna ska få självförtroende ..... våga kliva ur skolan utan att titta i backen.

Nästan alla berättar på uppmaning av mig om något eller några elevfall, som de minns speciellt från sin verksamhet som speciallärare. Två av de intervjuade berättar om undervisningssituationer, som de minns som speciellt roliga (L5, L8). De elevval som de intervjuade gjort är troligen förknippade med upplevelsen av att eleven eller situationen är *unik* i någon bemärkelse för speciallärarен. Sammantaget finns ett tjugotal elever beskrivna i speciallärarnas berättelser. Både flickor (4) och pojkar (16) finns representerade. Det övervägande flertalet kan hänföras till elever med kunskapsproblem dvs inlärningssvårigheter och läs- och skrivsvårigheter. Elever med sociala problem, handikapp och speciella sjukdomsfall med oviss utgång, finns också representerade. Några av speciallärarna har fortfarande kontakt med de elever, som de berättar om.

Följande struktur är ett försök att tydliggöra speciallärarnas uppfattningar av undervisningsmål och speciella metoder i förhållande till ett tekniskt eller ett dialektisk-kreativt förhållningssätt:

UNDERVISNINGSMÅL OCH METODER

MÅL

Kortsiktigt perspektiv (Skolan)

Långsiktigt perspektiv (Livet)

METODER

Tekniskt förhållningssätt

Dialektiskt-kreativt förhållningssätt

Kapitel 8

Samarbete med föräldrar och kollegor

Område 5
I detta kapitel analyserar och kategoriserar jag lärarnas uppfattningar av samarbetet med föräldrar och kollegor.

Hur har du upplevt samarbetet med föräldrar? Vad har du för mål i samarbetet med föräldrarna?

Dessa två frågor var utgångspunkt för samtalet. Jag exemplifierar nedan något från varje intervju för att belysa den kategoriindelning jag funnit. Flera av uttalandena om föräldrasamarbete har gjorts då lärarna berättar om svårigheter i yrket (se kap 6).

> L1 Samarbetet har varit bra ... utom en enda gång. Jag har alltid försökt att vara rak mot föräldrarna .... vad som har varit svårigheter.
>
> L2 Det har bara varit positivt ..... Drömmen är ju när det från föräldrarnas håll kan komma ..... finns det någonting mer?
>
> L3 Ja det har varit jättebra ..... målet är ju att få så god kontakt som möjligt med dom så att de ska stötta eleverna också .... för att eleverna ska må bra.
>
> L4 Samarbetet har varit bra .... målet är ju att dom ska förstå att det här är en angelägenhet både för dom och för mig ... och för skolan .... och inte minst för barnet själv. ..... Man måste lösa det som är ett bekymmer .....
>
> L5 Att man ska kunna samarbeta över huvudtaget ..... kunna umgås i lugn och ro ..... få föräldrarna att förstå och inse hur viktig deras roll är när det gäller skolarbetet ..... att dom hjälper och stöttar sina barn hemma.
>
> L6 I stort sett är det väldigt bra ..... dom är mycket positiva ... en förälder tog avstånd från specialundervisning ..... målet är ju att få eleverna så duktiga som möjligt ..... försöka stötta och hjälpa eleverna hemma med samma saker om det går ..... att föräldrarna ger av sin tid .....
>
> L7 Dom flesta föräldrar samarbetar jag inte alls med ..... samtalskvartar tillsammans med klassläraren förstås ..... Målet är ju att göra föräldrarna medvetna om barnets svårigheter ..... kanske att kunna hjälpa till.

L8 Det är ju kvartssamtal varje termin och då skickar lärarna listor till mig att fylla i på svenskan ..... kontakten med föräldrarna är ju inte så där väldigt stor .... det är väl bra att ha ett samarbete med föräldrarna ..... de litar på att speciallärarен gör så gott han kan .....

L9 Vi försöker så gott det går att hålla kontakt med alla föräldrar. Jag vill ju att vi drar åt samma håll ..... Vi försöker och vill men kanske ..... speciellt på högstadiet så finns det ju en tröghet i systemet.

L10 Det är ju livsviktigt ..... jag har daglig kontakt med vissa föräldrar .... per telefon .... Vi försöker hitta en gemensam inställning till skolarbetet och närvaron där. Ju tätare kontakter och ju mer överens vi är ..... desto bättre är det.

Materialet indikerar att det finns tydliga skillnader i måluppfattning då det gäller samarbetet med föräldrarna. Fem kategorier går att avgränsa. Dessa kategorier kan indelas i ett *aktivt och ett passivt* förhållningssätt. De tre första kategorierna uttrycker en uppfattning som innefattar ett aktivt samarbete mellan speciallärarna och föräldrarna. De två övriga kategorierna ger uttryck för en uppfattning där föräldrarna intar en passiv roll, som mottagare av information.

Kategorier

1. Aktivt samarbete

Samarbete är bra för att få **god kontakt för bra inlärning, gemensamt mål.** (L1, L2, L3, L4, L5, L6, L9, L10)

Samarbete är bra för att få föräldrarna **medvetna om elevens svårigheter.** (L1, L5, L7, L9)

Samarbete så att föräldrarna kan **stötta** eleverna hemma. (L6, L7, L3, L5)

2. Passivt samarbete

Samarbete för **information** om skolans verksamhet. (L1, L8, L9)

Sporadisk eller **ingen kontakt** alls. (L8)

Samarbetet med föräldrarna finns inskrivet i läroplanerna (Lgr80[17] Lpo94[18]) och lokala arbetsplaner som en viktig del i skolverksamheten.

17Lgr 80 betonar att skolan bär ansvaret för att kontakter mellan skolan och hemmet kommer till stånd. Det är skolan som ska ta initativ till samverkan (s 24-25).

18Lpo 94 **Skolans uppgifter:** Skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande männi-

Detta är de intervjuade medvetna om. Det är dock ofta i samband med föräldrasamtal eller konflikter med elev och föräldrar som speciallärarna upplever att de behöver kunskaper och utbildning för att kunna samarbeta på ett bra sätt (se kap 5 och 6). Diskussioner om vad föräldrar och lärare tillsammans kan åstadkomma tycks inte prioriteras. Några av de intervjuade poängterar dock att ett viktigt mål i samarbetet är att båda parter är överens och "drar åt samma håll".

> L4 .... målet är ju att dom ska förstå att det här är en angelägenhet både för dom och mig .....
>
> L9 ..... Jag vill ju att vi drar åt samma håll .....
>
> L10 ..... jag har daglig kontakt med vissa föräldrar ... Vi försöker hitta en gemensam inställning till skolarbetet ..... ju mer överens vi är desto bättre är det.

De intervjuade ger i sina uttalanden uttryck för att målet med samarbetet huvudsakligen ska gagna verksamheten i skolan. Det finns en tendens att betrakta situationen som en sorts "övertalning" där lärarna vet bäst vad som ska göras.

> L5 ... Det kan vara knepigt att få föräldern att förstå vad det handlar om ..... vara lite mera ärlig .....
>
> L8 ... Många föräldrar tycker nog att det är obehagligt att prata med specialläraren ... de vill inte ha reda på hur illa eller hur bra det är .....

Speciallärarен har dessutom andra kollegors sätt att behandla eleven att ta hänsyn till. Promblemsituationen är många gånger väldigt komplex (Colnerud & Granström, 1993). Föräldrar kan också komma med krav på att speciallärarna ska lösa konflikter eller problem, som de upplever ligger utanför deras verksamhet och kompetensområde.

> L4 ... Många gånger så kommer föräldrar till mig och pratar om det och det ..... och frågar ..... Hur tycker du att jag ska göra? Det tycker jag är det svåra!

---

skor och samhällsmedlemmar (1kap. 2§). Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra ett kulturarv- värden, traditioner, språk, kunskaper- från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Skolans arbete måste därför ske i samarbete med hemmen (s 7).

De intervjuades uppfattningar av samarbetet med föräldrar är beroende av den kontext som lärarna upplever och den verksamhet som de tillhör. Den diskrepans i måluppfattningar som intervjumaterialet ger uttryck för är naturligtvis beroende av detta förhållande.

Följande frågor utgjorde utgångspunkt för samtalet om samarbetet med kollegor.

Hur fungerar samarbetet med dina kollegor och vad förväntar de sig av dig? Hur uppfattar Du ditt arbetsklimat?

Jag kan här delvis tillämpa Bladinis speciallärarprofiler (se kap 2) för att tydliggöra speciallärarnas uppfattningar av samarbetet med kollegor och sin roll i verksamheten. En och samma lärare kan ge uttryck för uppfattningar i skilda kategorier.

Kategorier

1. Hjälpklasslärare ("**ensamvargen**")

> L2 .... var vänlig och lyft bort det här problemet .....
>
> L8 Dom förväntar sig att jag drar mitt strå till stacken ..... rättar, tar hand om hemtal .... att jag tar hand om problemelever ..... samarbetet är nog bara bra .... Det är ju kvartssamtal varje termin och då skickar lärarna listor till mig att fylla i på svenskan .....

Lärarna visar på uppfattningen av att speciallärare ska ta hand om tilldelade uppgifter eller problemelever i avskildhet, fortfarande existerar. En passiv roll blir här tydlig, då det gäller samarbete över huvud taget, med lite gensvar hos kollegor och föräldrar (se profil 8, kap 10).

Stor likhet finns i ovanstående uppfattningar med hjälpklasslärarens funktion, som enligt Bladini (fram till ca 1960) uteslutande fanns i klasser med ett mindre elevantal. Elevernas placering i hjälpklassen skedde med uttagningar av olika test, som hjälpklassläraren kunde utföra och/eller utvärdera (se kap 2). Hjälpklassläraren undervisade som klasslärare och hade som regel lite samarbete med övriga kollegor.

2. Specialisten ("**bollplanket**")

> L2 ..... jag tror att dom förväntar sig mycket tips, knep och knåp .....
>
> L4 Dom ber om hjälp! Jag tipsar dom om saker och ting, läromedel, material .... Dom vill ha speciallärarhjälp!

> L7 Stöd och råd .... att jag ska lära ungarna att läsa ..... bollplank ..... samarbetet fungerar utmärkt .....

Materialet ger här flera exempel på att speciallärarен uppfattas som en specialist som kan ge råd och lösa problem i samarbete med andra kollegor. Några av de intervjuade uttrycker en viss tillfredsställelse med denna samarbetssituation men tillägger att kraven på att "lära eleverna en massa på kort tid" ibland känns orimliga.

Ovanstående uppfattningar att speciallärarен bör fungera som specialist och problemlösare kan jämföras med den yrkesroll som fanns då speciallärarен arbetade både i liten klass och i klinikverksamhet under 1960-talet fram till 1980-talet. Den samordnade specialundervisningen ökade under denna period dvs eleven undervisades av speciallärarен ett antal timmar per vecka i den vanliga klassen eller i klinikundervisning, enskilt eller i grupp. Speciallärarен utarbetade också individuella undervisningsprogram (Bladini, 1990). Samarbetet med kollegorna ingick som en naturlig del i arbetsuppgifterna.

3. Skolans förändringsagent (pedagogisk resurs)

> L2 Skolan är ju till för alla barn! Där har du konflikten ..... svårigheten. Det är ju lite upp till dig om du kan hitta någon lösning inom ramen för vad man sysslar med i klassen ..... det känns ju fortfarande svårt att komma med det! Det är lättare att komma med ..... det här är ett svagt barn.

> L9 Vi får jobba för samarbetet med kollegorna. Det är alltid vi speciallärare som tar initiativet ..... nej inte alltid ..... de ropar efter samarbete också.

De intervjuade tydliggör i dessa uttalanden speciallärarens roll som pedagogisk resurs och förändringsagent. Denna roll uppfattar de som konfliktfylld och arbetsam men också som stimulerande.

Speciallärarens pedagogiska funktion har enligt Bladini ändrats under 1980-talet från att uteslutande vara undervisande till att också utgöra en organisatorisk och pedagogisk resurs i arbetsenheten.

Sammanfattningsvis tycks speciallärarna i stort uppleva sitt arbetsklimat som positivt. De speglar dock tydligt den *svåra mellanroll* och de krav som de känner från sina kollegor i sitt arbete för "elever med behov av stöd" (se kap 6).

Samarbetet är otvivelaktigt påverkat av de förväntningar som de intervjuade speciallärarna har på sitt eget sätt att arbeta. Några ger svävande svar som rymmer en viss uppgivenhet inför samarbetet. I samarbetet förväntas speciallärarен "ta bort" det som är bekymmersamt för den or-

dinarie läraren i klassen. Detta synliggör en kontroversiell samarbetssituation. Att vara "avstjälpningsplats eller bollplank", stöd och hjälp eller vara den professionelle speciallärarен, som har idéer och synpunkter på hur enskilda elever och grupper ska mötas och undervisas, tycks vara den springande punkten i samarbetet. Detta uppfattas delvis som ett problem och delvis som en utmaning (Rask & Wennbo, 1983).

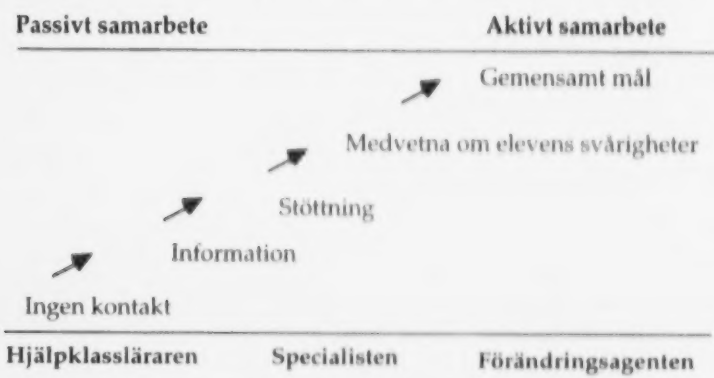
Speciallärarna gör här ett val i sin *profilering av sin kompetens*, som "städ-/hjälpgumma", eller som specialist med specialpedagogiska kunskaper om barn och metoder som man kan rådgöra med eller som "förändringsagent". Arbetet upplevs som lite ensamt, troligen beroende på att rollen som *förspråkare för svaga eller besvärliga elever* inte alltid är så lätt. Att vara förändringsagent med nya idéer eller uppgifter för viss pedagogisk ledning ger speciallärarен "en ny roll utan tydlig profil" (Bladini, 1990 s 256).

Speciallärarens förändrade arbetsuppgifter under 1980-talet har troligtvis inte haft genomslagskraft hos de verksamma grundskollärarna. Tidigare var klasslärarен och ämneslärarен beställare av undervisnings- och behandlingsinsatser som utfördes av speciallärarен. Nu har speciallärarен till uppgift att "beställa" ett förändrat arbetssätt för att påverka arbetssituationen för elever med behov av särskilt stöd i klassen. Svårigheter med anpassningen av arbetssätten till elever med inlärningsproblem har påtalats av flera av de intervjuade speciallärarna. Detta förhållande tycks vara störst på högstadiet (Holmberg, 1983).

Ambitionerna att förändra undervisningen går enligt Bladini i själva verket ännu längre till att förändra hela skolverksamheten. Detta ses som en "gemensam uppgift för vanliga lärare och speciallärare, med de senare som pådrivare "(Bladini, 1990 s 255).

Sammanställning av kategorier från uppfattningar av samarbetet med föräldrar och samarbetet med kollegor. Nedanstående kategorier kan också ställas i relation till de intervjuades egna uppfattningar av speciallärarens roll (se kap 10).

KATEGORIER UTIFRÅN SAMARBETE MED FÖRÄLDRAR



KATEGORIER UTIFRÅN SAMARBETE MED KOLLEGOR

Kapitel 9

Framtidstankar

Område 6
Det sista området som intervjun behandlade rörde hur läraren uppfattar sin egen kompetensutveckling och framtida specialpedagogiska verksamhet. Vi samtalade runt följande frågor.

Skulle Du vilja studera något nytt/mera inom ditt yrkesområde?

Hur ser Du på din framtida yrkesutövning? Kan Du tänka dig att förändra din yrkesroll till specialpedagogens?

De intervjuade ger många exempel på problemområden som de upplever som angelägna för sin *kompetensutveckling*. Oron inför en oviss framtid färgar deras uttalanden. Nya speciallärartjänster inrättas inte längre i kommunerna och få specialpedagoger anställes.

Vad innebär då kompetensutveckling idag för en speciallärare? Har "kompetens" blivit ett modeord, som vi svänger oss med för att betona respekten för lärarnas kunskaper? Utbildning garanterar inte bättre kompetens såvida inte individen har möjligheter att agera från en social position inom yrket (Rolf, 1991).

> Kompetens förknippas med tre tankemotiv: formell behörighet, teoretisk-symbolisk kunskap eller att man kan lära sig lära; att kunskapen är utvecklingsbar (Rolf, 1991 s 124).

Kompetens innefattar kunnande (know-how) på ett område, dvs förmåga att handla i enlighet med sociala regler för kvalitet. Det som kännetecknar det slags kvalificerad praktisk kunskap vi kallar "kompetens" är aktörens förmåga inte bara att anpassa sig utan att själv genom reflektion påverka områdets regler för kvalitet. Aktörens analyserande reflektion kan utveckla områdets "know-how" (Rolf, 1991).

Åtta av speciallärarna ger uttryck för att de skulle vilja utveckla sin kompetens inom det specialpedagogiska området. En har nyligen pensionerats och frågan om framtida yrkesverksamhet diskuteras inte. Ytterligare en (L8), som endast har två yrkesverksamma år kvar, säger att för honom är förändringen av speciallärarens roll till specialpedagog (se kap 1) helt otänkbar.

Intervjumaterialet ger två kategorier utifrån önskad kompetensutveckling. Dessa kan delvis härledas till de kategorier som redovisas i föregående kapitel 8.

Ingen av de intervjuade har gjort uttalanden som kan tolkas som en återgång till hjälpklasslärarens funktion. En och samma lärare kan ha uppfattningar som avgränsas i båda kategorierna.

Kategorier

1. Specialisten

> L2 Konfliktlösning ..... allt om emotionella problem ....
>
> L7 Jag skulle kunna tänka mig att specialisera mig .... teckenspråk ....
>
> L8 Systemet vi har nu är perfekt ..... Jag nappade på det här med Witting .....

Materialet visar på önskemål om specialisering inom den befintliga verksamheten för speciallärarna. Kompetensutveckling önskas på både det *instrumentella* (L7) (L8) och det *ekologiska* (L2) kunskapsområdet. På det instrumentella kunskapsområdet nämns studier om läsinlärning, olika läsmetoder, läs- och skrivsvårigheter, datorer, dyslexi, teckenspråk, förståndshandikapp mm. Kunskaper av ekologisk karaktär uttrycks som studier av konfliktlösning, terapi, flyktingproblematik m m.

2. Förändringsagenten (undervisaren och handledaren)

> L2 Jag vet inte om man kan vara utan speciallärare i framtiden ..... det låter ju vettigt med det konsultativa ..... bli en resurs .....
>
> L6 Om man är specialpedagog så får man ju inte vara så mycket med barnen ..... det ser jag som något negativt ..... det är kanske inte alltid så lätt att komma och råda sina kollegor ..... Jag är rädd för att tappa kontakten med barnen ..... det är jag utbildad för ..... men måste jag ändra mig så får man ju hänga med .....
>
> L10 Handledare skulle jag väl kunna bli ..... det funkar redan så med olika resonemang .....

Av de åtta speciallärarna säger tre att de kan tänka sig att arbeta med handledande eller konsultativ verksamhet i framtiden. De är inte spontant positiva till den nya specialpedagogens roll.

De intervjuade uttrycker en osäkerhet inför framtiden och oro över vad som ska hända med skolans resurser och därmed den krympande specialpedagogiska verksamheten. Elever med grava handikapp kommer att få hjälp men mellangruppen som idag får stöd av speciallärare riskerar att bli bortglömd. En av de intervjuade uttrycker det så här:

> L7 Jag är rädd ..... dom som inte är gravt handikappade kommer inte att få hjälp. Dom som vi idag kan lyfta ..... kommer inte att få någon hjälp ..... Vi som är speciallärare ..... vi dör ju ut ..... jag känner ingen som är under fyrtio år. Specialpedagogen ..... tanken är riktig att vara lärare, stöd och konsult .... men jag skulle aldrig kunna gå ut och tala om att jag skulle vara det ..... dom har vant sig att se mig som speciallärare som arbetar på samma villkor som dom.

Sammanfattningsvis kan sägas att materialet ger tydliga uttryck för att det finns en utvecklingsbenägenhet hos de verksamma speciallärarna. De begränsar denna till att gälla *utveckling inom speciallärarens nuvarande verksamhetsområde* med en kompetensutveckling som riktas mot undervisning i första hand och handledning i andra hand. Undervisning och kontakten med eleverna är det viktigaste. De två lärare (L2, L10), som kan tänka sig att arbeta rådgivande och handledande, har prövat på dessa funktioner i större eller mindre skala. Båda betonar att detta är svåra arbetsuppgifter (se profilerna 2 och 10).

Speciallärarna har under 1990-talet upplevt sin yrkesroll och funktion starkt ifrågasatt. I ekonomiskt kärva tider letar ansvariga inom kommun och statsförvaltning efter möjliga besparingar. Inom specialundervisningen har man sett en möjlighet att "banta" och effektivisera resursanvändningen[19]. Följden av detta är att speciallärarna känt sin verksamhet hotad. Deras kompetens har ifrågasatts. Många elever, som tillhör den riskgrupp inom skolan som behöver stöd, får inte längre den hjälp som de förut var berättigade till. De intervjuade uttrycker en oro inför dessa elevers skolgång och framhåller att den vanlige läraren inte räcker till för alla elever, hur mycket handledning han eller hon än får.

> L10 ..... Dom här eleverna jag har ..... Det spelar ingen roll hur mycket handledning dom här lärarna uppe på skolan skulle få ..... så skulle dom aldrig kunna ta emot dom i sin klass ändå. Det finns inte en möjlighet! ..... det går ju inte ens att forma en grupp av dom ..... dom kan ju inte ens umgås med sig själva! Än mindre med nån kompis .....

Speciallärarnas oro inför framtiden berör undervisningssituationen. *De vill undervisa elever som har behov av stöd.* Kompetensutveckling inom det specialpedagogiska området kopplas därför till undervisningssituationen. Lärarna vill specialisera sig som speciallärare, inte bli specialpedagoger. De uttrycker att de är utbildade för att undervisa och inte för att handleda kollegor. Åtta av speciallärarna, som har en längre period kvar i yrket, ger exempel på flera områden som de kan tänka sig att studera.

---

[19] 1993, Skolverkets rapport nr 37: Skolsituationen för elever med behov av särskilt stöd.

Flera nämner att de vill arbeta med användningen av datorer inom specialundervisningen, kopplat till läs- och skrivinlärning. Kompetensutveckling sökes således i första hand inom det instrumentella kunskapsområdet, i andra hand det ekologiska. Lärarna i fråga söker metoder och kunskaper om hjälpmedel för att förbättra undervisningssituationen för elever med behov av stöd.

> L2 .... ja det var ju det här med den utvecklingsstörda flickan ..... fortfarande är det ju konfliktlösning .... (se kap 5).

> L10 ... jag skulle vilja läsa ... lära mig mycket mer om till exempel dom bosnier som kommer nu ... dom här flyktingarna ..... hur vi tar emot ..... hur man kan tänka sig att jobba med dom ..... sen skulle jag vilja studera datorns möjligheter .....

De är väldigt konkreta och associerar till elever, undervisningssituationer eller problemkomplex som de upplever att de behöver mera kunskap om. Kunskapssökande sker således utifrån konkreta problemsituationer (Schön, 1983, 1987).

Om vi jämför speciallärarna med en yrkeskategori som av olika orsaker också upplever förändringar i sin verksamhet kan intressanta iakttagelser göras. Framtidens sjuksköterska får t ex enligt Josefsson (1987, 1988) mera tekniskt och administrativt ansvar. De vårdande funktionerna och kontakten med patienterna minskar. Datatekniken tar över en del av den diagnostiserande verksamheten. Den praktiska kunskap och sociala kompetens som sjuksköterskorna betraktat som viktig kunskap inom yrket har inte samma prioritet som förut. Nu kommer också krav på teknisk färdighet och förmåga att handha datorer som ska matas med information om patienternas hälsotillstånd. Social kunskap och kompetens utvecklas i ett nära samspel mellan patient och vårdare. Hur ska balansen mellan teoretisk och praktisk kunskap bibehållas när datasamhället nu är ett faktum?

Kapitel 10

Profiler

I följande struktur försöker jag explicitgöra speciallärarnas uppfattningar rörande fem av de sex områdena som ingår i min undersökning. Jag utelämnar det första resultatområdet, lärarnas bakgrund, utbildning och val av yrke, då detta inte ger uttryck för några uppfattningar utan är en beskrivning av de intervjuades faktiska studiebakgrund.

Avhandlingen redovisar i första hand speciallärarnas **uppfattningar** av vad som kan betraktas som **viktiga kunskaper** för deras specialpedagogiska verksamhet (fråga 4-6) (**Nivå A**).

I andra hand behandlas lärarnas uppfattningar av viktiga **undervisningsmål och metoder** för att uppnå dessa (fråga 10-11). Jag har strukturerat detta område i två nivåer för att förtydliga sambandet mellan hur undervisningsmål tycks påverka valet av arbetssätt och metoder (**Nivå B och C**).

Vidare behandlas **samarbetet med föräldrar** (fråga 14-16) (**Nivå D**).

Slutligen kommenteras **samarbetet med kollegor, framtidstankar** och den **speciallärarroll,** som de intervjuade enligt min tolkning ger uttryck för i sina uttalande (fråga 7-9, 17-18) (**Nivå E**).

Struktur 1

A	**Specialpedagogiska kunskaper**
B	**Undervisningsmål**
C	**Metoder och arbetssätt**
D	**Samarbete med föräldrar**
E	**Samarbete med kollegor** **Speciallärarrollen** **Framtiden**

I ovanstående struktur kan de skilda kategorierna i mitt material placeras in. Jag har avgränsat två lärarprofiler (perspektiv) ur materialet:

Interaktören och kunskapsförmedlaren

Dessa två profiler har blivit speciellt synliga vid speciallärarnas uppfattningar av undervisningsmål (nivå B) och i uppfattningarna av samarbetsfrågor (nivå D och E).

Struktur 2

Kategoriernas innehåll

	Interaktören	**Kunskapsförmedlaren**
A	*Kunskaper*	
	Tyst kunskap Personligheten Erfarenhetskunskaper	Instrumentell kunskap Ekologisk kunskap
B	*Undervisningsmål*	
	Långt perspektiv (Livet)	Kort perspektiv (Skolan)
C	*Metoder*	
	Kommunikationsorienterade Attitydorienterade	Träningsorienterade Hjälpmedelsorienterade
D	*Samarbete med föräldrar*	
	Skolarbete gemensam sak Föräldrastöd	Information Ingen kontakt
E	*Speciallärarrollen*	
	Förändringsagenten Pedagogisk resurs	Specialisten (Hjälpklasslärare)

Ovanstående struktur (2) utgör utgångspunkten för de profiler, som jag försöker beskriva hos de intervjuade lärarna (L1-L10). Uppställningen inom respektive nivå (A-E) innebär att kategorierna explicitgörs i ett förhållande som uttrycker en skillnad i uppfattning eller förhållningssätt. Jag avser inte att visa på något motsatsförhållande mellan de intervjuade utan vill med strukturen visa på *lärarnas individuella uppfattningar*. Profilerna visar de intervjuades olika uppfattningar och individuella syn på speciallärarens verksamhetsområde. Detta ser jag som centralt då strukturen ger en möjlighet för olika lärarkategorier att försöka bedöma hur

de själva eller andra lärare uppfattar eller uppfattas i samband med specialpedagogiska frågor.

De intervjuades erfarenheter av specialundervisning på de olika stadierna markeras med L, M och H för låg- mellan- respektive högstadiet i parenteserna efter de fiktiva namnen.

Profil 1

L1 (Rita, LM)

Rita har långt perspektiv på sin lärargärning. Vid intervjutillfället är hon nyligen pensionerad. Jag upplever att Rita ser mycket positivt på sin speciallärarroll. Hon kan med sin mångåriga erfarenhet tydliggöra det som hon uppfattar vara specialpedagogisk kunskap. Instrumentell, ekologisk kunskap och tyst kunskap är de kategorier som går att avgränsa i hennes uppfattningar. Rita påpekar också att lärarpersonligheten (egenskaper) betyder väldigt mycket för att speciallärarен ska få god kontakt med barn, föräldrar och kollegor. Speciallärarens roll i arbetsenhetens organisation och planering av stödåtgärder är central. Det huvudsakliga målet med den specialpedagogiska verksamheten är att barnet ska trivas i skolan och därmed få behålla sitt självförtroende. De arbetssätt och metoder som Rita uppfattar som viktiga för sin undervisning är tränings- och hjälpmedelsorienterade. Hon påpekar också vid flera tillfällen under samtalet att kontakten och kommunikationen med barnet är utslagsgivande för inlärningen. Ett bra samarbete med föräldrarna är nödvändigt för att uppnå goda resultat ("... så att vi kör åt samma håll ...").

Rita upplever avslutningsvis att speciallärarens framtid inte är så ljus, dvs hon tror att det blir ett "ramaskri" när man upptäcker vilken kompetens man förlorat i och med att speciallärarna håller på att försvinna. Hon tror att eleverna med "grava svårigheter" kommer att få stöd, eventuellt i mindre specialklasser. De grupper/elever, som finns kvar i den vanliga klassen med den vanliga läraren som stöd får det oerhört svårt. "Hur ska klassläraren klara allt själv"? Specialpedagogens roll är inte aktuell för Rita.

Profil 2

L2 (Nilla, LM)

Nilla är en av de intervjuade som har arbetat med konsultativ verksamhet inom specialundervisningen. Hon började tidigt som mellanstadielärare med specialundervisning i mindre grupper och då uteslutande med rättstavningsträning. Den förändring i speciallärarens roll som hon sålunda upplevt blir tydlig i det som hon uppfattar som specialpedagogisk kunskap. Nilla uppfattar instrumentella, ekologiska och tysta kun-

skaper som centrala men erfarenheter inom verksamheten är det som styr hennes kunskapssökande. Handikappade elever (särskolebarn) har ställt hennes kompetens på prov. Nilla arbetar med både långt och kort perspektiv i verksamheten. Hon prioriterar kommunikationsorienterade metoder (jag-uppfattning, byter metod) men nämner då och då under samtalet att hon arbetar med motoriska övingar och "Witting", dvs träningsorienterade metoder. Hon använder också hjälpmedelsorienterade metoder. Samarbetet med föräldrarna ser hon som en viktig del i sin verksamhet. Deras frågor och medverkan till förbättringar i verksamheten är välkomna i diskussionen kring habilitering.

De största konflikterna upplever Nilla i samarbetet med kollegor, som inte har samma syn som hon på inlärningsproblem. Samtidigt betonar hon att det är den konflikten som stimulerar henne i arbetet och som gör hennes lärarroll så intressant. I framtiden kan Nilla tänka sig att arbeta som specialpedagog. Konsultativ verksamhet är inte främmande för henne, tvärtom är det en utmaning. Hon tycks arbeta som förändringsagent.

Profil 3

L3 (Britta, LMH)

Britta har lång erfarenhet som speciallärare. I hennes uppfattningar kan jag avgränsa instrumentella och ekologiska kunskaper som centrala. Hon betonar att personliga egenskaper och nivåkänsla, dvs tysta kunskaper är viktiga för speciallärarен. Hon är för övrigt den lärare som i sina uppfattningar av viktiga kunskaper ger flest exempel inom de kategorier som finns avgränsade. Hon poängterar att målet med undervisningen är att eleverna ska kunna klara sitt liv efter skolan och kunna ta ansvar för sina handlingar. Eleverna måste kunna läsa och räkna så att de fungerar i samhället. Hon har ett livsperspektiv. Britta använder olika hjälpmedel och varierade metoder att möta sina elever i grupp eller individuellt. Laborativ träning med lekar som inslag är viktiga delar i hennes för övrigt kommunikationsorienterade arbetssätt. Elevernas förförståelse är hennes utgångspunkt. Metoden är kopplad till elevens inlärningsnivå. Kortlekar, bok och band och datorer nämns som hjälpmedel. Föräldrarna uppfattas som mycket viktiga samtalspartners. De kan stötta eleverna i deras skolarbete. Britta går ofta in istället för klasslärarna vid kontakter med hemmen. I konfliktsituationer, som t ex mobbning och problem med stölder, deltar hon aktivt för att bearbeta och reda ut det hela. Britta uttrycker att hon i sin nuvarande speciallärarroll både har pedagogiska och rådgivande funktioner. Om hon fick möjlighet att läsa och studera vidare skulle det bli instrumentella och ekologiska kunskaper som hon sökte, dvs kunskaper om dyslexi, autism och konflikter. Britta vill specialisera sig inom sitt nuvarande yrke.

Profil 4

L4 (Inger, LMH)

Inger uppfattar instrumentella, ekologiska kunskaper, tysta kunskaper och erfarenhetskunskaper som de viktigaste för en speciallärare. Hon påpekar att det är viktigt att bygga på sin kunskap kontinuerligt i arbetet. Målet med undervisningen är i första hand att eleverna ska få självförtroende och inte "tappa sugen". Det är också viktigt för henne att eleverna kan klara världen utanför skolan. Inger har både kortsiktiga och långsiktiga undervisningsmål. Hon använder tränings-, hjälpmedels- och kommunikationsorienterade metoder. Inger är beroende av ett gott samarbete både med kollegor och föräldrar. Hon uppfattas som en resurs i sin arbetsenhet där kollegorna uttryckt att de vill ha henne kvar. Samarbetet med vissa namngivna kollegor anser Inger mycket stimulerande. Den specialpedagogiska "debatten" vill hon hålla vid liv genom föreläsningar och diskussioner tillsammans med kollegor och andra speciallärare i kommunen. Ibland upplever hon samarbetet med föräldrarna som svårt, speciellt då de kommer med problem som de vill att hon ska lösa. Hon är ingen terapeut. Om hon skulle få möjlighet att studera skulle det dock bli inom det ekologiska kunskapsområdet. Inger nämner sociala och emotionella problem, familjen och barnet i familjen. Specialpedagogens roll är ingenting för henne. Hon vill arbeta med barnen i undervisningen. Inger tror inte att den pedagogiska rådgivning hon kan ge till lärarna kan omsättas i praktiken i klassrumssituationen även om viljan finns. Det är en praktisk omöjlighet på grund av för stora elevgrupper.

Profil 5

L5 (Betty, LM)

Betty tar för givet att instrumentella och ekologiska kunskaper är basen för en speciallärare. Hon poängterar att erfarenheten är den viktigaste kunskapskällan för henne. Hon uttrycker en känslighet (tyst kunskap) för barnens inlärningsnivå och motivation genom att poängtera, att skolarbetet inte får upplevas som tråkigt eller för svårt. Det är dock viktigt att eleverna lär sig något i skolan att de känner att de gör framsteg, lär sig läsa m m. Målet med undervisningen är att eleverna ska trivas i skolan. Eleverna ska "forslas fram kunskapsmässigt" för att kunna klara de krav som möter dem i skolan, "så att de kan tillägna sig det arbete som blir på högstadiet". Betty stimuleras av att se barnens framsteg i skolan. Metodmässigt är Betty kommunikationsorienterad och träningsorienterad. Hon upplever sin yrkesroll som undervisarens och inte som rådgivarens. Samarbetet med föräldrarna är viktigt för Betty. Hon ser dem som

en resurs och anser att en positiv kontakt är en förutsättning för ett lyckosamt skolarbete. Samarbetet med kollegorna kan innebära konflikter speciellt om de har annorlunda syn på undervisningens mål. Hon vill inte fungera som hjälpgumma utan respekteras för sina specialistkunskaper. Om hon fick möjlighet att studera skulle det bli en specialisering på förståndshandikapp. Betty har haft flera särskoleintegrerade elever och känner att hon hellre vill arbeta med de barnen än att bli "konsulterande" specialpedagog. Hon vill ha en undervisande yrkesroll i framtiden.

Profil 6

L6 (Vera, LM)

I Veras uppfattningar fokuseras instrumentella och ekologiska kunskaper och betydelsen av tyst kunskap (nivåkänsla). Barnen ska få baskunskaper i skolan. Perspektivet är att de ska klara av skolarbetet. Hon vill att barnen ska trivas i skolan. Vera använder tränings- och hjälpmedelsorienterade metoder kopplade till elevernas förförståelse och inlärningsnivå. Hon exemplifierar med skrivdans, lekarbete, datorer och bok och band. Hon söker tips om nya metoder och går på kurser. Den didaktiska hur-frågan har hög prioritet för henne. Kommunikationen med föräldrarna är viktig. Skolarbetet är en gemensam sak. Vera vill att föräldrarna ska komma till skolan och ta del av barnens vardag. Föräldrarna betraktas som ett oerhört viktigt stöd för henne och som en faktor som påverkar barnets inlärningsattityd. Vera vill uppfattas som speciallärarен med speciell kompetens att ta hand om elever med särskilda behov och vara ett stöd och diskussionspartner för sina kollegor. Hon fungerar inte som förändringsagent men uttrycker att om hon måste förändra sin yrkesroll så kan hon kanske tänka sig att arbeta som specialpedagog. Vera vill helst undervisa barn i framtiden. Om hon fick studera något skulle det bli hur man använder datorer och programvara till dessa.

Profil 7

L7 (Nanna, LM)

Nanna uppfattar instrumentella och ekologiska kunskaper som en kunskapsbas. Den tysta kunskapen och de personliga egenskaperna hos speciallärarен ses som betydelsefulla komplement. Målet med undervisningen är att eleven ska klara sig utan speciallärarhjälp, dvs ett långsiktigt perspektiv. Hon använder tränings-, hjälpmedels- och kommunikationsorienterade metoder. Hon uppfattar samarbetet med föräldrarna som viktigt och förväntar sig att de stöttar sina barn med skolarbetet. Samarbetet med kollegorna fungerar alldeles utmärkt. De uppskattar

henne och ber om hjälp. Pedagogiska råd och diskussioner förekommer men Nanna är speciallärarен som vill förbli specialist. Specialpedagogens konsultativa och rådgivande funktion är främmande för henne men inte helt otänkbar. Om hon fick tid att studera skulle det bli en specialisering mot teckenspråk och arbete med döva och hörselskadade barn. Nanna ser med oro på att speciallärarna håller på att försvinna.

Profil 8

L8 (Nalle, MH)

Nalle har endast några få år kvar som speciallärare. Detta färgar samtalet speciellt då det gäller kompetensutveckling och synen på framtiden för speciallärarna. Han uppfattar personliga egenskaper (gott humör) som grunden i ett specialpedagogiskt kunnande. Betydelsen av tysta kunskaper kommer till uttryck i hans berättelse såsom känsla för elevens inställning till inlärning. För övrigt nämner han att speciallärarен behöver ha kunskaper om olika metoder, dvs instrumentella kunskaper. Målet är att eleverna ska trivas i skolan och inte tappa sugen. Nalle använder tränings- och hjälpmedelsorienterade metoder. Han utarbetar egna undervisningsövningar och vill gärna använda datorer. Wittingmetoden nämns som en revolutionerande metod för elever med läs- och skrivsvårigheter. Nalle utgår från elevernas kunskapsnivå som han diagnostiserar med olika test. Samarbetet med föräldrarna är näst intill obefintligt. Information till föräldrarna sker genom andra lärare (klassföreståndaren). Nalle betraktar sig själv som speciallärarен som vill undervisa elever med behov av stöd. Han kan inte tänka sig att vara pedagogisk rådgivare till sina kollegor utan vill ha en tillbakadragen roll som beskyddare av de svaga eleverna. I framtiden kan Nalle absolut inte tänka sig att arbeta som specialpedagog. Under en period tappade han fotfästet i sin speciallärarroll. Han tycker nu att speciallärarens roll är "bra som den är". Om han fick tid att studera något skulle det bli mera om "Wittingmetoden".

Profil 9

L9 (David, MH)

David betonar att instrumentella och ekologiska kunskaper utgör en grund, men poängterar att personliga egenskaper och tysta kunskaper är viktigast för yrket. Kontakten med eleverna och känsla för deras inlärningsattityd och förförståelse är utgångspunkt för Davids undervisning. Målet med undervisningen är entydigt, dvs i hans fall ett långsiktigt perspektiv. Eleverna ska lära för livet. Metoderna och arbetssätten är huvudsakligen kommunikationsorienterade. Han använder också tränings-

och hjälpmedelsorienterade metoder vid läs- och skrivinlärning. En positiv kontakt med föräldrarna är betydelsefull för elevernas inlärningssituation och attityd till skolarbetet. David ser sig som speciallärare och undervisare men poängterar att kollegor ofta rådgör och diskuterar undervisning med honom. Hans framtoning är förändringsagentens. Han "slåss" för de elever som upplever inlärningssituationen som frustrerande i skolan och ser som sin viktigaste uppgift att ge dem självförtroende i livet. David kan dock inte tänka sig att arbeta som specialpedagog med konsultativ funktion. Om han fick tid att studera skulle han vilja lära sig allt om läsinlärning.

Profil 10

L10 (Lars, MH)

Lars tar för givet att en speciallärare har "ämneskunskaper så det räcker" (instrumentella kunskaper). Han fokuserar ekologiska kunskaper och tillägger att det som är allra viktigast är förmågan att kommunicera med människor. Tyst kunskap, personligheten och erfarenheter utvecklar det specialpedagogiska kunnandet. Lars namnger ett flertal personer som har betytt mycket för hans kunskapsutveckling och kompetens inom yrket. Eleverna måste lära sig ta ansvar för sig själva, dvs målet med undervisningen är "lära för livet". Han använder hjälpmedelsorienterade metoder men den huvudsakliga metod som Lars använder sig av, är att skapa en positiv attityd/förutsättning för inlärning hos eleven. En attitydorienterad metod fokuseras således i hans arbete. Samarbetet med föräldrarna är centralt och han ser det som en förutsättning för skolarbetet. Utan föräldrarna kan specialläraren inte åstadkomma något i reell mening. Lars tycks arbeta som förändringsagent. Han kan tänka sig konsultativ verksamhet och handledning i framtiden. Om han fick tid att studera något skulle det bli mycket om datorer och dataprogram, dessutom skulle han vilja utveckla sitt kunnande om flyktingar och den problematik som följer med deras upplevelser. Handledning och terapeutiska studier på barnpsykiatrisk avdelning skulle intressera honom.

Jag har således avgränsat två lärarprofiler/perspektiv ur mitt material (se struktur 2, s 70). Uppfattningarna av specialpedagogisk **kunskap** påverkas av uppfattningarna av **undervisningsmål**, speciallärarens **förhållningssätt, undervisningssätt** och **samarbetsförmåga** med kollegor/människor.

Ett första perspektiv är specialläraren som **interaktör** i verksamheten. Ett andra perspektiv är specialläraren som **förmedlare av kunskaper** i den specialpedagogiska verksamheten.

Av de tio lärarna upplever jag tre som kunskapsförmedlare (L5, L6 och L8) och sju som interaktörer. I kategoristrukturen tydliggöres dessa två perspektiv i uppställningen genom att den vänstra spalten huvudsakligen uttrycker interaktörens uppfattningar och den högra uttrycker förmedlarens (se struktur 2).

Kunskapsförmedlaren har en uppfattning av att eleven ska vara "sysselsatt" för att trivas i skolan. Om eleven trivs och gör framsteg i sin inlärning, beror det huvudsakligen på läraren. Undervisningssituationen blir förmedlande. Kunskapsinhämtandet uppfattas som betydelsefullt för elevens trivsel i skolan. Föräldrarna finns i bakgrunden och informeras om skolverksamheten men ses inte som en samarbetspartner i barnets kunskapsutveckling. Kunskapsförmedlaren och interaktören har båda uppfattningarna att instrumentella och ekologiska kunskaper är betydelsefulla för verksamheten. Uppfattningarna av tyst kunskap, personligheten och erfarenhetskunskaper poängteras hos interaktören.

Kunskapsförmedlaren arbetar i första hand med en förmedlande undervisning av *eleven*. Interaktören utnyttjar sitt kunnande och kompetens i samspel med *eleven och hela elevens omgivning*. Jag skulle vilja påstå att *interaktören är mera kontextkänslig* än kunskapsförmedlaren.

Interaktören ser samarbete med kollegor och föräldrar som en central del i sin verksamhet. Målet med undervisningen är "ett livsperspektiv". Eleven ska också kunna använda sina kunskaper utanför skolans värld. Eleven går i skolan för att lära för livet och det gäller att få alla i elevens omgivning införstådda med att kunskapsutveckling och inlärning är en gemensam angelägenhet. Interaktören har ett holistiskt perspektiv, dvs intresse för barnets hela situation både i skolan och utanför denna.

De intervjuade lärarnas **individuella profiler** är tolkningar utifrån hela intervjumaterialet för varje individ. Deras uppfattningar kan vara otydliga eller omfatta uttalanden som kan avgränsas hos både interaktören (IA) och kunskapsförmedlaren (KF) på någon nivå (se L1, L3). Detta markeras med "mittposition" i uppställningen nedan. För att förtydliga profilerna har jag med utgångspunkt från struktur 2 (s 70) gjort följande uppställningar:

Individuella kategoriuppfattningar på de olika nivåerna

KF=Kunskapsförmedlare
IA= Interaktör

Nr		L1		
Kunskaper	A		*	
Undervisningsmål	B		*	
Metoder	C			*
Samarbete med föräldrar	D	*		
Speciallärarroll	E		*	
Perspektiv		IA		KF

L1 tillhör en av dem som jag med viss tvekan betecknar som **interaktör** delvis p g a att undervisningsmålet är otydligt dvs har "mittposition". Metoderna tycks vara huvudsakligen tränings- och hjälpmedelsorienterade. Föräldrasamarbetet är viktigt.

Nr		L2		
Kunskaper	A		*	
Undervisningsmål	B		*	
Metoder	C		*	
Samarbete med föräldrar	D	*		
Speciallärarroll	E	*		
Perspektiv		IA		KF

L2 rubriceras som **interaktör**. Ovanstående profil har som synes inte några tydliga uppfattningar som är utmärkande för kunskapsförmedlaren. L2 har under en del av sin tid som speciallärare tjänstgjort som specialpedagog. Erfarenheter från denna period speglas tydligt i uppfattningarna på de olika nivåerna. I framtiden kan L2 tänka sig att arbeta som specialpedagog.

Nr		L3
Kunskaper	A	*
Undervisningsmål	B	*
Metoder	C	*
Samarbete med föräldrar	D	*
Speciallärarroll	E	*
Perspektiv		IA KF

L3 rubriceras som **interaktör**. På nivå E finns uppfattningar som tydliggör stor tveksamhet inför framtiden kopplat till speciallärarens verksamhet och funktion. Undervisningsmålet tycks vara mycket långsiktigt (B).

Nr		L4
Kunskaper	A	*
Undervisningsmål	B	*
Metoder	C	*
Samarbete med föräldrar	D	*
Speciallärarroll	E	*
Perspektiv		IA KF

L4 rubriceras som **interaktör**. Undervisningsmålet är både långsiktigt och kortsiktigt. Inför framtiden tycks L4 vara mycket osäker på sin egen roll och hur den specialpedagogiska verksamheten bör bedrivas. Ovanstående profil innehåller flest "mittpositioner".

Nr		L5		
Kunskaper	A		*	
Undervisningsmål	B			*
Metoder	C		*	
Samarbete med föräldrar	D		*	
Speciallärarroll	E			*
Perspektiv		IA		KF

L5 rubriceras som **kunskapsförmedlare**. Uppfattningarna gällande undervisningsmålet är tydligt trivsel- och skolinriktade. Samarbetet med föräldrarna poängteras ur informations och stödsynpunkt. Den framtida yrkesrollen vill L5 helst koppla till undervisning av elever med särskilda behov.

Nr		L6		
Kunskaper	A		*	
Undervisningsmål	B			*
Metoder	C			*
Samarbete med föräldrar	D	*		
Speciallärarroll	E		*	
Perspektiv		IA		KF

L6 rubriceras som **kunskapsförmedlare**. Undervisningsmålet inriktas på basfärdigheter och trivsel i ett tydligt skolperspektiv. Metoderna är tränings- och hjälpmedelsinriktade. Samarbetet med föräldrarna tycks vara skolinriktat och upplevs som mycket betydelsefullt för elevens attityd till inlärning i skolan. L6 vill helst undervisa barn i framtiden - inte handleda kollegor.

Nr		L7		
Kunskaper	A		*	
Undervisningsmål	B	*		
Metoder	C		*	
Samarbete med föräldrar	D	*		
Speciallärarroll	E		*	
Perspektiv		IA		KF

L7 rubriceras med tveksamhet som **interaktör**. Undervisningsmålet tycks vara långsiktigt. Samarbetet med föräldrarna ses som ett stöd för skolverksamheten. I framtiden vill L7 undervisa elever med särskilda behov.

Nr		L8		
Kunskaper	A		*	
Undervisningsmål	B			*
Metoder	C			*
Samarbete med föräldrar	D			*
Speciallärarroll	E			*
Perspektiv		IA		KF

L8 rubriceras som en tydlig **kunskapsförmedlare.** På A- nivån finns uppfattningar som ger en enda mittposition i profilen. Undervisningsmålet tycks vara uteslutande kortsiktigt dvs trivsel- och skolinriktat. Metoderna är tränings- och hjälpmedelsinriktade. Samarbetet med föräldrar och kollegor är begränsat till sporadisk information från lärarens sida. L8 vill i framtiden undervisa elever med särskilda behov.

Nr		L9		
Kunskaper	A		*	
Undervisningsmål	B	*		
Metoder	C		*	
Samarbete med föräldrar	D	*		
Speciallärarroll	E		*	
Perspektiv		IA		KF

L9 rubriceras som **interaktör**. Undervisningsmålet är långsiktigt och metoderna i huvudsak kommunikationsinriktade. Samarbetet med föräldrarna upplevs som mycket viktigt. L9 diskuterar och handleder i viss mån kollegor, men vill i framtiden med fördel undervisa elever med särskilda behov.

Nr		L10		
Kunskaper	A		*	
Undervisningsmål	B	*		
Metoder	C		*	
Samarbete med föräldrar	D	*		
Speciallärarroll	E	*		
Perspektiv		IA		KF

L10 rubriceras som en tydlig **interaktör**. Undervisningsmålet är långsiktigt (livsperspektiv) och metoderna i viss mån attitydorienterade. Detta kan förstås utifrån den kontext som L10 refererar till i sina uppfattningar. Samarbetet med föräldrarna fokuseras i hög grad och ses som en förutsättning för att undervisningsmålet ska uppnås. L10 är inte främmande för att handleda kollegor men vill helst undervisa elever och samarbeta med deras föräldrar.

Reflektioner gällande profilerna

Några av de tydligaste profilerna (L2, L8, L9, L10) är intressanta att ytterligare reflektera över. Vad är det som har påverkat dessa fyra personers uppfattningar inom de olika nivåerna?

Har deras tankar om speciallärareyrket från början påverkat deras uppfattningar av vad som är viktig specialpedagogisk kunskap? Har utbildningen till speciallärare påverkat deras uppfattningar?

Det som jag uppmärksammat vid analysen av dessa fyra speciallärares berättelser är speciellt deras *skilda uppfattningar av undervisningsmål och samarbetet med omgivningen.*

Jag tolkar materialet så att de hade skilda uppfattningar av vad yrket innebar från början (se kap 4). Speciallärarutbildningen hade stor betydelse för höjandet av deras status. De har emellertid väldigt olika erfarenheter av specialundervisning såväl organisatoriskt som pedagogiskt. Deras kunskapsuppfattningar tycks också vara påtagligt kontextberoende. Önskemålen om kompetensutveckling inom yrket kan i hög grad relateras till deras uppfattningar av vad som är viktig specialpedagogisk kunskap.

Deras *uppfattningar av social kompetens* och uppfattningar av *samarbetet med omgivningen* har slutligen blivit utslagsgivande för rubriceringen av dem som interaktörer eller kunskapsförmedlare.

Del III

Diskussion och slutord

Kapitel 11

Diskussion

Med utgångspunkt från mina huvudsakliga syften och frågeställningar i avhandlingen, ska jag i detta kapitel försöka sammanfatta och reflektera över vad jag upplever som väsentligt och intressant i mina resultat.

När jag påbörjade mitt arbete med att utarbeta frågeställningar och lägga upp samtalen anade jag att just speciallärarnas uppfattningar om specialpedagogisk kunskap skulle bli det intressantaste avsnittet i min undersökning. Under arbetets gång har jag upptäckt att materialet givit mig ett flertal infallsvinklar. Ju mer jag läst mitt material ju intressantare tycker jag det blivit. Några tänkvärda uttalanden har etsat sig fast i mitt minne. Jag kommer att referera till dessa här i denna avslutande diskussion.

De intervjuade speciallärarnas uppfattningar av specialpedagogisk kunskap och kompetens bygger på att de har lång erfarenhet inom det specialpedagogiska verksamhetsfältet (Schön, 1983, 1987). Vad som ursprungligen bestämde deras yrkesval är troligen inte helt beroende på slumpen. Materialet visar att speciallärarna har valt sitt yrke på grund av ett genuint intresse för elever som har påtagliga behov av både mänsklig kontakt och extra stöd såväl i undervisningssituationen som utanför denna. Den stimulerande och utmanande kontakten med "udda" elever har således från början varit en av de utslagsgivande faktorerna för deras val att bli speciallärare. Kunskaper av konfliktlösande och kommunikativ karaktär har kanske beroende på detta hög prioritet hos lärarna ifråga.

De har stor respekt för *instrumentella kunskaper* och menar att detta är kunskaper som är nödvändigt att tillägna sig. Kunskaperna på detta område har de ursprungligen tillägnat sig i grundutbildningen till lärare och/eller vidareutbildningen till speciallärare. Det tycks vara så att de intervjuade också tar för givet att alla speciallärare bör ha goda ämneskunskaper i svenska och matematik för att kunna undervisa.

(L9) Kunskaper det har man så det räcker .....

De instrumentella kunskaperna kan ses som speciallärarnas undervisningsverktyg. Vid samtalet om deras egen framtida kompetensutveckling önskar sig flera av de intervjuade möjligheter att lära sig mera om läsinlärningsmetoder. De nämner också att de skulle vilja ha fördjupade kunskaper om dyslexi och kunskaper om datorns möjligheter kopplat till

läs- och skrivinlärning. Kunskaper om undervisningsmetoder har således hög prioritet.

Nästan alla uttrycker stor respekt för tyst kunskap och kunskaper som erfarenheten tillfört dem. De pekar på ett stort behov av **social kompetens**, som de hela tiden försöker studera och utveckla för att bli bättre som lärare. Speciallärarna relaterar sina uppfattningar till den kontext de själva upplever och hänvisar till problem och elevfall, som de berättar om. Deras *uppfattningar* är således påtagligt *kontextberoende*. Den kunskapsförmedlande och kunskapsskapande lärarrollen inom specialundervisningen och den sociala kompetensen fokuseras tydligt av lärarna.

Den sociala kompetens som speciallärarna inhämtar och utvecklar vid individuell kontakt och "stöttning" av elever kan, enligt de intervjuades och min uppfattning, inte överföras till andra personer genom handledning. Speciallärarna kan däremot tydliggöra och eventuellt förklara eller uppmärksamma elever och lärare på svårigheter/hinder för inlärning som uppstår i den vanliga klassrumssituationen. Undervisningssituationen är så annorlunda för klasslärare/ämneslärare med stora elevgrupper att möjligheten att tillämpa t ex specialpedagogiska metoder ibland inte är möjlig. Det samspel som råder i ett klassrum med många outtalade ramar och hinder gör undervisningssituationen oerhört komplex. Det krävs erfarenhet och ingående kunskaper om arbetsenheternas arbete, utvärdering av elevernas individuella behov och kunskap om den kontext som omger berörda parter innan en handledning kan äga rum. Dessutom påpekar flera av de intervjuade att *personligheten och förmågan att kommunicera* med elever och kollegor är helt avgörande för speciallärarens sätt att fungera bra i verksamheten (L4, L9, L10). Med tanke på att specialundervisningens resurser för närvarande minskar och de nya specialpedagogerna till viss del ska utöva sin verksamhet genom handledning av lärare kan ovanstående behöva fokuseras.

(L10) .... Det spelar ingen roll hur mycket handledning dom här lärarna skulle få ..... så skulle dom aldrig kunna ta emot dom (syftar på eleverna) i sin klass ändå .....

I en värld med snabb utveckling behöver kontinuerliga utvärderingar av utbildningsförändringar ske. Det finns en stor risk att vi förlorar värdefull kompetens om vi inte gör dessa utvärderingar. Jag skulle här vilja göra jämförelser med den förändring som gjordes på försäkringskassorna, då man tog bort personal som under åratal skaffat sig kompetens att bedöma personers sjukdomsbild (Josefsson, 1987). Den tysta kunskap som dessa kundmottagare skaffat sig genom erfarenhet under många år

höll på att gå förlorad genom den omorganisation och datorisering som skedde av deras verksamhet. Har vi liknande situationer i skolans värld?

De intervjuade har en stark ambition att få en bra undervisnings- och inlärningssituation för de elever som de betraktar som sina. För dem är det viktigt att elever ska trivas i skolan och få självförtroende så att de vågar gå ut i livet med stolthet och nyfikenhet. Samarbetsviljan med både kollegor och föräldrar är stor hos dem. De blir "bollplank" för sina kollegor men är försiktiga med råd om undervisningen. I samarbetssituationen vill de bli betraktade som auktoriteter och respekterade för sin kompetens. Detta förhållande gäller för nio av de tio intervjuade. En av lärarna (L8) tar inte kontakt med elevernas föräldrar och överlåter helt initiativet till samarbete i arbetsenheten på sina kollegor. Det något skamfilade ryktet om att det finns speciallärare som väljer arbetet för att det innebär mindre ansvar kan möjligen i vissa fall ha sitt berättigande. I *samarbetssituationen* intar dessa en passiv eller undanskymd position. Detta agerande hör troligen ihop med de personliga egenskaper och den kommunikativa kompetens som speciallärarен ifråga besitter och ger uttryck för.

Min undersökning visar att de intervjuade har ett **elevcentrerat undervisningsperspektiv**. De kunskaper som betraktas som viktiga är av instrumentell och ekologisk karaktär. Den didaktiska "hur-frågan" är ständigt återkommande i deras berättelser. Hur ska jag få detta barn att förstå läsningens tjusning? Hur ska jag få detta barn att öka sin läshastighet? Hur ska jag få eleverna intresserade av att läsa, skriva och räkna? Hur kan jag hjälpa den särskoleintegrerade eleven att lära sig att räkna?

De intervjuades uppfattningar av vad som är viktig specialpedagogisk kunskap blir vägledande för mig i min förståelse av hur lärarna försöker finna mål och kunskaper om metoder för sin undervisning. När de beskriver en uppfattning relaterar de till sin egen situation och den kompetens som behövs i deras verksamhet. Speciallärarnas uppfattningar av vad som är viktiga **undervisningsmål** skiljer sig inte speciellt från andra lärares uppfattningar (Andersson & Lawenius, 1983). De speciallärare som har erfarenhet från låg- och mellanstadiet uttrycker att målet med undervisningen är att eleverna i första hand ska få bra självförtroende och sådana kunskaper så att de kan klara skolarbetet. De som dessutom har erfarenheter från mellan- och högstadiet poängterar att målet är ett bra självförtroende och kunskaper så att man kan leva i samhället som goda medborgare och få ett arbete.

(L9) "**De ska våga lämna skolan utan att titta i backen**" ...

Det kan uppfattas som kontroversiellt om jag påstår att speciallärarna inte använder andra metoder eller har andra mål för sin undervisning än

vanliga lärare. Jag vill dock påpeka att det tycks som om mitt material visar på att de intervjuade har en *känslighet i metodval* och *kunskap om lämpliga metoder* för elever med svårigheter som vanliga lärare saknar och inte har möjlighet eller förmåga att tillämpa när de har undervisning i stora klasser (Andersson & Lawenius, 1983). Den pedagogiska kunskapen och erfarenheten formas i samklang med de situationer som läraren möter i sitt arbete. De erfarenhetsbaserade slutsatserna blir naturligtvis också utgångspunkt för lärarnas egna reflektioner och pedagogiska kunskapsbyggande (Elbaz, 1983).

(L7) "**Dom som vi idag kan lyfta .... kommer inte att få någon hjälp .....**"

De elever med behov av stöd, som speciallärarен möter, har i större utsträckning svårt att avgöra om de t ex förstått en text (metakognition). Förmågan att avgöra när man kan ett moment eller har klart för sig vad som är problemet i en frågeställning tycks vara sämre utvecklad hos svaga läsare (Persson, 1994). De intervjuade har tydliggjort farhågan att elever, som kan betraktas som en riskgrupp dvs elever med svaga inlärningsstrategier inte kan påräkna stöd i framtiden.

Undersökande arbetssätt och problemlösning kräver goda basfärdigheter, samarbetsförmåga och bra inlärningsstrategier. För att utveckla goda inlärningsstrategier krävs en medvetenhet hos eleven om sitt sätt att tänka och förmåga att artikulera dessa tankar. Detta behöver en del elever hjälp med att tydliggöra för sig själva. Det gäller också för lärarna att komma i kontakt med elevens *informella kunskaper* dvs vardagserfarenheter, för att utveckla den sammanbindningsförmåga som ger mer tillgänglig och användbar kunskap (Arfwedson, 1992).

(L3) "**Jag hade en kille som vägrade räkna ..... han var rökare ..... om det gällde cigarretter kunde han räkna väldigt mycket. Så jag gick över till 20-bassystem i matematik. Det gällde bara att fimpa cuisenairestavar istället för att fimpa cigaretter ... det var spännande att se ..... för jag fick ju tänka i helt andra banor ..... han var tekniskt kunnig ..... Jag vet att han har utbildat sig till bilmekaniker ... och har jobb nu!**"

Min uppfattning är att speciallärarna utvecklar många olika sätt och strategier för att nå elevernas tänkande och förförståelse. De är sysselsatta med tanken av "hur barn tänker". Detta kräver kunskaper och förmåga till *empati* för att kunna bedöma när inlärningssituationen är optimal för eleven. Förmågan till empati i undervisningssituationen och i mötet med eleverna, är ett genomgående drag i de intervjuades berättelser. Jag upplever att detta är något av *"speciallärarens själ"*. Det förhållningssätt och den anpassning till elevers individuella förutsättningar och behov som

specialläraren under lång tid utarbetat och prövat kommer att minska drastiskt när resurserna för elever med behov av stöd försvinner. Vilka konsekvenser får det för eleven och den vanliga läraren om det inte finns resurser för att stödja och hjälpa elever som upplever sin skolsituation som arbetsam eller ointressant?

I Lgr80 och Lpo94[20] förespråkas undersökande och elevaktiva arbetssätt. Vårt föränderliga samhälle kräver att elever kan ta initiativ och ansvar. Vidare är det viktigt för elevernas tänkande att de självständigt kan lösa olika slags uppgifter. Problem kan uppstå då uppgifterna blir för svåra eller då eleverna ska diskutera, läsa och skriva vid t ex gruppарbeten. Gruppuppgifter/grupparbeten minskar tydligt engagemanget bland elever som har svårigheter med grundläggande färdigheter. Aktiviteten är inte alltid målinriktad (Soar & Soar, 1983). Risken finns att "svagpresterande" elever får utföra rutinmässiga uppgifter och inte alls fundera över eller undersöka de problemställningar som elevgruppen ställs inför. De initiativstarka eleverna delar ut arbetsuppgifterna till gruppens deltagare. Det sociala och pedagogiska klimatet i gruppen/klassen blir avgörande för hur arbetet fördelas, utförs, sammanställs och redovisas.

(L5) "Det kan ju vara just undervisningssättet i klassrummet som orsakar eleven en besvärlig inlärningssituation ....."

Liknande förhållanden finns troligen i den årskurslösa undervisningssituationen där läraren ofta överlåter inlärningssituationen åt eleverna själva. Elever i åk 3 kan därmed bli "lärare till en liten etta" eller tvärtom (Sundell, 1993). Den pedagogiskt tillrättalagda förklaringen som läraren och/eller specialläraren kan ge kommer inte de elever tillgodo som av en eller annan anledning behöver stöd i inlärningssituationen. Här är speciallärarna med sitt kunnande och kompetens en stor hjälp för att göra undervisningssituationen och inlärningstillfällena optimala för elever som t ex har en försenad språkutveckling. Vygotsky talar, som jag förut nämnt, om "zonen av proximal utveckling" dvs barnets förmåga att lära sig genom "instruktioner från mer mogna medlemmar i samhället". Barnets kunskaper utvecklas genom undervisning (Vygotskij, 1962. Arfwedson, 1992). Detta faktum har enligt min mening ofta fallit bort i

---

[20]Lpo-94. **Skolans uppgifter**; Eleverna skall kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Studiefärdigheter och metoder att tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktiga. "....." En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Eleverna skall få möjlighet att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem" (s 15-16).

diskussionen om vad som är pedagogiskt utvecklande för elever i årskurslös undervisning.

Samarbetet med andra kollegor upplevs som viktigt. Detta är dock en uppgift som de intervjuade säger är speciellt svår inom yrket.

(L1) "**Man ska vara tusenkonstnär när det gäller att samarbeta**" .....

(L5) "**En del tycker det är behändigt med en hjälpgumma**" ...

(L7) "**Man ska vara finkänslig** ...".

Här upplever speciallärarna uppenbarligen ett besvärligt dilemma förknippat med sin svåra mellanroll då det gäller *kollegors sätt att bemöta* elever med behov av stöd. Samarbetssvårigheter kan innebära att en elev inte får en optimal undervisning därför att speciallärarен och klassläraren har helt olika uppfattning om metoder och målet för elevens undervisning. Oenighet om *metodval och undervisningsmål* kan resultera i att speciallärarен väljer att undervisa eleven individuellt i avskild miljö. Detta blir en bedömningsfråga för speciallärarен som enligt mina intervjuades uppfattningar alltid har elevens bästa inlärningssituation som ledstjärna. Klassläraren/ämnesläraren kanske prioriterar sociala undervisningsmål såsom klass- eller gruppgemenskap till förmån för kunskapsmässiga mål. Förhållandet kan naturligtvis också vara tvärtom. Speciallärarен påpekar t ex att just nu är det viktigt att eleven upplever social gemenskap och fungerar med sin klass/grupp i undervisningssituationen och klassläraren/ämnesläraren vill istället "lyfta bort" problemet till annan miljö. *Förmågan att kunna samarbeta och formulera sin kompetens blir avgörande för speciallärarens hela verksamhet.*

Jag har vid analysen av mitt material avgränsat två speciallärarprofiler. I ett framtida perspektiv tror jag att endast "interaktören" kommer att ha en betydelsefull roll och funktion.

Speciallärarен som "**Kunskapsförmedlare**" väljer en mindre kontroversiell roll som specialist och beskyddare av elever med behov av stöd. Undervisningen och de svårigheter som förknippas med denna blir utgångspunkten för speciallärarens arbete. Det långsiktiga perspektivet, där målen för stödinsatserna är tydliga, finns inte med i beräkningen. Specialundervisningen blir då en *"verksamhet i verksamheten"* och inte en aspekt i en långsiktig process i sin helhet. Den specialpedagogiska kunskap som kunskapsförmedlaren besitter blir inte helt tydlig för omgivningen, som då gör felbedömningar i sitt utnyttjande av speciallärarens kunskaper och kompetens. Hur ska jag samarbeta med den här personen? Det räcker kanske om jag skickar listor i svenska som jag får tillbaka ifyllda? Speciallärarен kan ju dela ut papper och rätta hemtalen?

Speciallärarен som "**Interaktör**" tar upp kampen om initiativet vid samarbetet med kollegor och föräldrar, dvs *profilerar sig och sin kompetens* och vill ha en verklig dialog om undervisningssituationen. Interaktören respekteras av sin omgivning för sitt kunnande och har en aktiv roll i skolans verksamhet. *Undervisningsmålet är långsiktigt.* Omgivningen utnyttjar interaktörens pedagogiska kunnande och samarbetet med kollegor och föräldrar fungerar väl.

Kontakten med föräldrarna och samarbetet med dem upplevs som viktiga av alla men har olika prioritet hos speciallärarna beroende på vilken inställning de har till sin yrkesroll. Detta påstående gör jag utifrån en bedömning, där jag ser mina intervjuade speciallärare som individer, dvs fall. *Förändringsagenten* (L2, L10) har ett långsiktigt perspektiv och högprioriterar samarbetet med föräldrarna. *Specialisten* (L8) ser sitt arbete som en angelägenhet mellan sig och eleverna, föräldrarna finns i bakgrunden och "är väl tacksamma". Den specialundervisning som bedrives blir otydlig för omgivningen och svår att påverka. Specialisten har monopol på "behandlingen" av eleven.

Ledarfunktioner eller handledande situationer upplevs av de intervjuade lärarna som mycket svåra. Några har dock arbetat som studieledare i sin arbetsenhet och sett detta som en möjlighet att påverka den pedagogiska diskussionen. Fortbildningsfrågor med specialpedagogiskt inslag har blivit naturliga för arbetsenheten. Föreläsningar och studiecirklar med specialpedagogik som utgångspunkt har initierats av specialläraren. Behovet av att ibland träffa speciallärare från andra skolor, rektorsområden och kommuner för meningsutbyte och diskussioner lyfts fram särskilt av en av de intervjuade.

(L4) "**är det som det är nu att man är ensam speciallärare på ett ställe ..... så räcker det inte många gånger att bara prata med sina kollegor, tycker jag .... utan man vill prata med andra speciallärare också ..... som har lite djupare kunskap .... byta erfarenheter ....**"

Den möjligheten fanns då specialundervisningens organisation sköttes centralt i kommunerna och fortbildningsdagar anordnades för speciallärarna. Idag finns sällan en sådan riktad fortbildningsinsats för speciallärarna. De får istället välja eller önska sig fortbildning utifrån allmänna undervisningsperspektiv. Detta måste, enligt min mening, i viss mån bidra till att speciallärarnas kunskaper och kompetens blir otydliga för omgivningen. En yrkesgrupps identitet stärks av kontinuerlig kunskapsutveckling och möjligheter till meningsutbyte/diskussioner och förmåga att sprida erfarenheterna (Granström & Colnerud, 1993).

Den nya specialpedagogens roll känns främmande och besvärlig för flertalet av de intervjuade. Jag upplever att de *inte är några ledarprofiler.*

De vill inte ta strid med sina kollegor om undervisningsmål och metoder utan känner sig som *beskyddare av enskilda elever*, som behöver stöd i undervisningssituationen (L1, L5, L6, L7, L8). En fråga som kan ställas i detta sammanhang är hur studerande till den nya specialpedagogutbildningen bör rekryteras. Det är inte alls självklart att de nuvarande speciallärarna är lämpliga för denna yrkesroll. Enligt min uppfattning bör specialpedagogen ha goda kunskaper om arbetsledning och specialpedagogiska måldiskussioner. Dessutom behövs personliga egenskaper och andra förutsättningar för att utöva handledning av olika slag. Specialpedagogen förväntas bl a kunna handleda utvecklingsarbete och projekt i skolans verksamhet.

Slutord

Avslutningsvis vill jag framföra några synpunkter och ställa några frågor som jag upplever som intressanta att reflektera över. Kan man vara utan det vuxenstöd som speciallärarna står för, dvs kan vi byta ut speciallärarna mot specialpedagoger? Kan vi byta ut speciallärarna mot andra resurslärare? Kan grundskollärarna klara verksamheten i skolan utan tillgång till utbildade speciallärare?

Dessa frågor upplever jag som mycket angelägna att diskutera i vår svenska skola. En av mina intervjuade speciallärare som har arbetat under en tvåårsperiod som specialpedagog (utan examen) uttrycker sig så här:

(L2) "... **det låter ju vettigt det här konsultativa, att man finns som en resurs, rådgivande som kan gå ut med förslag och hjälpa till ..... Se'n vet jag inte om man kan vara utan den här speciallärare**n **som jobbar ute på fältet ..... som jobbar med de här barnen ..... jag är inte helt färdig i min tankegång där .....**"

Kraven på att grundskollärarna ska klara sin undervisning utan specialpedagogiska resurser ökar allt mer idag. Detta beror bl a på kommunernas försämrade ekonomi. Jag befarar dock att den kunskap och kompetens som speciallärarna besitter och representerar är en mycket viktig del som det inte går att ta bort helt utan att det får besvärliga konsekvenser för stora delar av verksamheten inom den svenska skolan. Hur detta kommer att visa sig i framtiden kan jag endast spekulera om. Inom skolhälsovården finns redan idag rapporter[21] om att de resurskrävande eleverna inte mår bra bl a på grund av otillräckliga resurser. Frågan är om vi kan vara utan de kunskaper och den kompetens som speciallärarna uppfattar och framhåller som viktiga? Vad händer i framtiden när det inte finns speciallärare att tillgå?

Jag har med min avhandling bl a önskat belysa den situation som uppstår när man reducerar och förändrar en yrkesroll för en lärargrupp, som jag betraktar som lågmäld i skoldebatten. I första hand ville jag undersöka den specialpedagogiska kunskap och kompetens som de intervjuade speciallärarna uppfattar som viktig och betydelsefull. Kanske har jag öppnat dörren något till den kunskapsbas och verksamhet som speciallärarna uppfattar som viktig och hittills inte själva formulerat eller dokumenterat. Förhoppningsvis har mitt arbete fångat något av "själen" i speciallärarens kunskaper och kompetens.

---

[21]Undersökningar gjorda av skolhälsovården i Stockholms län.

(L9) "Vi kom överens om att vi skulle skriva ner allt bra vi gjort, men det blev aldrig av ..... ".

Referenser

Andersson, B-E. (1982). *Utvecklingsekologi.* Stockholm: HLS Förlag.

Andersson, B. & Nilsson S.G. (1966). *Arbets- och utbildningsanalyser med hjälp av critical incident metoden.* Akademiförlaget, Uddevalla.

Andersson, E. & Lawenius, M. (1983). *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg: ACTA.

Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande,* Göteborg studies in educational sciences 96, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Arfwedson, G. (1992). *Hur och när lär sig elever?* Stockholm: HLS Förlag.

Benner, P. (1984). *From Novice to Expert. Excellence and Power in Clinical Nursing Practice.* Menlo Park: Addison Wesley.

Bladini, U. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.* Göteborg studies in educational science 76, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Colnerud, G. & Granström, K. (1993). *Respekt för lärare.* Stockholm: HLS förlag.

Dahlgren, L.O. & Vernersson, F. (1987). *Fenomenografiska studier inom ämnet samhällskunskap.* Skapande Vetande. Rapport 1987:1. Linköpings universitet.

Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1987). *Vägval och växande-specialpedagogiskt perspektiv.* Almqvist & Wiksells förlag Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986). *Mind over Machine. The power of Human intuition and expertise in the Era of the Computer.* New York: The Free Press.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge.* New York: Nickols.

Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar.* Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter?* Didactica 2. Stockholm HLS förlag.

Gran, B. (1983). Red. Lönskov, F. *Varför specialundervisning?* Pedagogiska skrifter 265. Stockholm: Sveriges lärarförbund.

Göranzon, B. & Josefson I. (1987). *Knowledge, Skill and Artficial Intelligence.* Berlin Heidelberg New York: Springer Verlag.

Helldin, R. (1991). *Finns en unik specialpedagogisk yrkeskompetens? Nr 14.* Uppsala universitet, Centrum för didaktik.

Holmberg, L. (1983). *Om en speciallärares vardag.* Analys av en dagbok. Malmö: CWK Gleerups.

Johannessen, K. & Rolf, B. (1989). *Om tyst kunskap - två artiklar, nr 7.* Uppsala universitet, Centrum för didaktik.

Jonsson, G. & Kälvesten A-L. (1969). *222 Stockholmspojkar.* Stockholm: AWE/Gebers.

Josefsson, I. (1988). *Från Lärling till Mästare.* FoU-rapport. Stockholm: SHSTF Forskning och utveckling.

Kroksmark, T. (1987). *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg studies in educational science 63, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Kuhn, T.S. (1970). *The structure of the scientific revolutions.* Chigago: University of Chigago express.

Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik.* Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi* Lund: Studentlitteratur.

Lpo94: *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Marton, F. (1988). Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. In Sherman, R. & Webb, R. (Red.) (1988). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods.* London, New York, Philadelphia: The Falmer Press.

Marton, F. (1992). *På spaning efter medvetandets pedagogik.* Forskning om utbildning 4. Uppsala universitet: Ped. inst. Helsingborg: Schmidts boktryckeri.

Marton, F. & Wenestam, C-G. (Red) (1984). *Att uppfatta sin omvärld.* Kristianstad: AWe/Gebers.

Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.

Molander, B. (1993). *Kunskap i handling.* Göteborg: Daidalos.

Patton, M.Q. (1984). *Qualitative Evaluation Methods.* Beverly Hills and London; Sage Publications Inc.

Persson, U-B. (1994). *Reading for understanding. An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension.* Linköping Studies in Education and Psychology No 41. Linköping University, Department of Education and Psychology.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge.* London: Routledge & Kegan Paul.

Rask, L. & Wennbo, U. (1983). *Bemötas eller bedömas.* Stockholm: Liber.

Rolf, B. (1991). *Profession Tradition och Tyst Kunskap. En studie i Mikael Polanyis teori om den professionella kunskapens tysta dimension.* Övre Dalkarlshyttan: Nya Doxa.

Ryle, G. (1963). *The Concept of Mind.* Great Britain: Hazell Watson & Viney Ltd; Peregrine Books.

Sandberg, J. (1994). *Human competence at work. An interperative approach.* Handelshögskolan vid Göteborgs universitet. Göteborg: BAS.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner.* San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform.* Harvard Educational Review Vol. 57 no. 1. Feb 1987.

Skolverkets rapport nr 37 (1993). *Skolsituationen för elever med behov av särskilt stöd.* Stockholm: Skolverket.

Skolöverstyrelsen (1985). *En skola för alla.* Stockholm.

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan, allmän del.* Stockholm: Utbildningsförlaget, Liber AB.

Skolöverstyrelsen (1980). Lgr80. *Läroplan för grundskolan, allmän del.* Utbildningsförlaget, Svenska utbildningsförlaget Liber AB. Stockholm.

Skolöverstyrelsen (1982). Kommentarmaterial Lgr80. *Hjälp till elever med svårigheter. 1982:7.* Liber Utbildningsförlaget Stockholm.

Soar, R.S. & Soar, R.M. (1983). Context effects in teacher learning process. In: D.C. Smith (Ed.) *Essential knowledge for beginning educators.* Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.

SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö.* Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete-SIA.

Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L., Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund.* Lund: Studentlitteratur.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research.. Grounded Theory procedures and techniques.* Sage publikations. International Educational and professional Publisher.

Sundell, K. (1993). *Åldersindelat eller åldersblandat.* Forskning om åldersammansättningens betydelse i förskola och grundskola. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografiforskning om uppfattningar.* Lund: Studentlitteratur.

Van Manen, M. (1991). *Reflectivity and the pedagogical moment: the normativity of pedagogical thinking and acting.* Journal of Curriculum Studies, 23, 6, 507-536.

Vygotskij, N.S. (1962). *Thought and language.* New York: Wiley.

Frågor till INTERVJUERNA

Namn
Datum för intervjun
Ålder
Lärarexamen och examensorter

1. Tänk tillbaka på den tiden då Du bestämde dig för att bli lärare. Varför blev Du lärare? Berätta!
   Stödfrågor: Finns det personer eller händelser som inverkade på ditt yrkesval?
   Hur var dina föräldrars inställning till yrkesvalet?
   Samtal om tjänstgöringsförhållanden efter första grundexamen.

2. Varför blev Du speciallärare?

3. Skulle Du välja samma yrke idag?

4. Vilka kunskaper anser Du viktiga för en speciallärares yrkeskunnande?

5. Tycker Du att Du själv har dessa kunskaper?

6. Hur har Du tillägnat dig dina kunskaper som speciallärare?

7. Har din syn på speciallärarrollen förändrats under årens lopp?
   Stödfråga: Är det skillnad på din syn före och efter din utbildning till speciallärare?

8. Berätta om vad som är speciellt svårt inom ditt yrkesområde!

9. Vad är speciellt stimulerande?

10. Finns det speciella metoder som Du använder i ditt arbete?

11. Vad har Du för mål med din undervisning?

12. Hur väljer Du arbetssätt?
    Stödfrågor: Hur väljer Du arbetssätt när Du arbetar i klassen?
    Hur väljer Du arbetssätt när Du arbetar enskilt med elever?

13. Berätta om något intressant elevfall!

14. Berätta om samarbetet med föräldrarna! Vad har Du för mål i samarbetet med föräldrarna?

15. Hur fungerar samarbetet med dina kollegor?
Stödfråga: Vad förväntar sig dina kollegor av Dig?

16. Hur uppfattar Du ditt arbetsklimat?

17. Skulle Du vilja läsa/studera något nytt/mera inom ditt yrkesområde?

18. Hur ser Du på speciallärarens framtida yrkesutövning?
Stödfråga: Kan Du tänka dig att förändra din yrkesroll till specialpedagogens?

Kommentar: Under intervjuns gång försöker jag klarlägga förhållanden och ställningstaganden genom att be den intervjuade förklara ytterligare eller genom att skjuta in frågeord såsom *varför, hur, när* osv.

TIDIGARE UTGIVNA RAPPORTER

158 Nyrinder, B. UTBILDNING - VÄRDE OCH VILLKOR. En intervjuundersökning bland tjänstemän om vuxenutbildning, personalutbildning och lärande. Maj 1992.

159 Hult, H. BILDER AV SKOLAN SOM ORGANISATION. En studie av uppfattningar om skolans organisation. Juli 1992.

160 Holmberg, C. ANTAGNINGEN TILL HÄLSOUNIVERSITETETS LÄKAR- OCH SJUKGYMNASTLINJER. Synpunkter på flerstegsurvalet i juni 1992. Augusti 1992.

161 Rönnqvist, D. ANSTÄLLDAS MÖJLIGHETER TILL KOMPETENSUTVECKLING. En studie av olika personalkategorier inom sjukvården. September 1992.

162 Askling, B., Wirén, E. OM KVINNOR I SKOLA OCH VÅRD. Presentation av LING-K-projektets bakgrund och syften (Långtidseffekter av utbildning hos kvinnor). Oktober 1992.

163 Törnvall, M-L. FORSKNINGSINFORMATION FÖR SOCIALTJÄNSTEN. Professionell utveckling inom socialtjänsten med hjälp av forskningsinformation - en symposierapport. Januari 1993.

164 Askling, B., Danielsson, C. GYMNASIEELEVER OM SKOLBETYG OCH HÖGSKOLEPROV. Sammanställning av svar från en enkätundersökning våren 1992. Maj 1993.

165 Hyltén, B. EN AV MÅNGA BÄCKAR SMÅ. Utvärdering av projektet Flickor och teknik vid Linköpings Tekniska Högskola. Maj 1993.

166 Franke, A. TRAFIKLÄRARES TÄNKANDE KRING PEDAGOGISKT ARBETE. En intervjuundersökning med trafiklärare kring trafikpedagogiskt arbete. Juni 1993.

167 Apelmo, P. UTVECKLING I SKOLA OCH KOMMUNDEL. Skiftinge rektorsområde och Skiftinge kommundelsförvaltning Eskilstuna kommun. Juni 1993.

168 Forslund, K. PROFESSIONELL KOMPETENS. FYRA ESSÄER OM INLÄRNING OCH UTVECKLING FÖR PROFESSIONALITET. Augusti 1993.

169 Ericson, B. LÄSPEDAGOGISKA INSTITUTET EMIR. Första året 1992-93. Januari 1994.

170 Torstenson-Ed, T. DAGHEMSVISTELSE I RETROSPEKTIVT PERSPEKTIV. En teori- och metodprövande studie. April 1994. (Licentiatarbete).

171 Bergman, G. SJUKSKÖTERSKORS YRKESKARRIÄR OCH FORTSATTA UTBILDNING. April 1994. (Licentiatarbete).

172 Fahlén, R-M. PERSPEKTIV PÅ LÄS- OCH SKRIVINLÄRNING. Maj 1994. (Licentiatarbete).

173 Hultman, G., Klasson, A. FÖRÄNDRINGENS DYNAMIK. En problematisering av förändringsprocesser, delaktighet och lärande. Maj 1994.

174 Wirén, E. PROFESSIONAL PROFILES - Analysis of Three Traditional Female Professions. Maj 1994.

175 Ellström, P-E., Rönnqvist, D., Thunborg, C. OMVÄRLD, VERKSAMHET OCH FÖRÄNDRADE KOMPETENSKRAV INOM HÄLSO- OCH SJUKVÅRDEN. En studie av föreställningar hos centrala aktörer inom ett landsting. Maj 1994.

176 Rönnberg, J. (red). NEUROPSYKOLOGISKA PROBLEMSTÄLLNINGAR: Emotionella, kognitiva och kommunikativa aspekter. Juni 1994.

177 Salminen-Karlsson, M. ATT BERÄTTA OCH TOLKA LIV. Metodologiska problem i nyare life history forskning. Juni 1994.

178 Askling, B., Jedeskog, G. Some notes on TEACHER EDUCATION PROGRAMME IN SWEDEN. A background report to OECD/CERI teacher education quality study: The Teacher Education Review. September 1994.

179 Hult, H. (Ed.). SOME NOTES ABOUT TEACHER TRAINING AND THE EDUCATIONAL SYSTEM IN POLAND. Oktober 1994.

180 Larsson-Swärd, G. ÅTGÄRDSPROGRAM. EN METOD I ARBETET MED BARN I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD INOM BARNOMSORGEN. Oktober 1994. (Licentiatarbete).

181 Eklund, H. PEDAGOGISK FORSKNING UNDER EN FEMÅRSPERIOD. En studie av innehåll och forskningsmönster i svenska doktorsavhandlingar under åren 1988-1992. Februari 1995.

182 Rannström, A. LÄRARSTUDERANDES FÖRESTÄLLNINGAR OM SIN KOMMANDE YRKESKUNSKAP. Februari 1995. (Licentiatarbete).

183 Gustavsson, M. HÖGSKOLEPROVET: "EN ANDRA CHANS" ELLER "YTTERLIGARE EN ÖPPEN DÖRR". Fem gymnasielärare om egna och gymnasieelevers synpunkter på betyg och högskoleprovet. Februari 1995.

184 Grahn Stenbäck, M. SÅNG ELLER MUSIK? En studie av musikundervisning i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen 1989. Maj 1995. (Licentiatarbete).

185 Assarsson, L. & Norling, C. HUR FORMAS EGENTLIGEN PERSONALUTBILDNING? En studie i lokalt beslutsfattande. Maj 1995.

The special teacher's knowledge and competence

Interviews with ten special teachers

This thesis highlights the professional knowledge and competence that is conceived of as important by special teachers in their daily work in Swedish schools. Ten special teachers were interviewed about the following six areas within their field of work: background and choice of career, professional knowledge, the role of a special teacher, educational goals and methods, cooperation, and thoughts about the future. The study can be characterised as qualitative, with a phenomenographic approach, which means that the research interest is focused on the interviewees' conceptions. Theoretical sections are mingled with empirical descriptions, in order to give the reader a comprehensive view of the different areas under study.

The interviewees have different conceptions of what is to be regarded as important knowledge in special education. Two main categories have been defined: professional knowledge and skills, and social competence. These competencies have been acquired in formal and/or informal ways. Teaching goals in special education are set in either a short-term or a long-term perspective. In a short-term perspective the teachers define the main goal of teaching as making the pupils feel happy in school. In a long-term perspective the main goal of teaching is to foster the pupils' sense of responsibility and bring about an ability to meet life outside of school.

Cooperation with parents and colleagues is considered either from an active or a passive point of view. An active view is held by teachers who conceive their role as that of an agent of change. A passive view, on the other hand, leads to an unobtrusive role of a special teacher as someone mainly concerned with mediation of knowledge.

The thesis further contains descriptions of individual profiles of the interviewed teachers. Out of these descriptions, two are specifically defined and interpreted; i.e., the mediator and the interactor. The mediator uses her/his knowledge and competence first and foremost in bringing knowledge to the pupils. The interactor has a holistic view and regards the goal of special education in a whole-life perspective.

Finally, current issues are discussed concerning teaching of pupils with special needs in a future where special teachers are no longer available.

Linköpings University
Department of Education and Psychology
S-581 83 Linköping, Sweden

ISBN 91-7871-596-2 ISSN 0282-4957